

ANA EMÍLIA CORDEIRO SOUTO FERREIRA

DA CENTRALIDADE DA INFÂNCIA NA
MODERNIDADE E SUA ESCOLARIZAÇÃO:
a Escola Estadual João Pinheiro — Ituiutaba (MG), 1908-1988

(MESTRADO)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
2007

ANA EMÍLIA CORDEIRO SOUTO FERREIRA

DA CENTRALIDADE DA INFÂNCIA NA
MODERNIDADE E SUA ESCOLARIZAÇÃO:
a Escola Estadual João Pinheiro — Ituiutaba (MG), 1908-1988

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Dr. Carlos Henrique de Carvalho.

UBERLÂNDIA – MG
2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- D111c Ferreira, Ana Emília Cordeiro Souto, 1967-
Da centralidade da infância na modernidade e sua escolarização : a
Escola Estadual João Pinheiro – Ituiutaba (MG), 1908-1988 / Ana Emília
Cordeiro Souto Ferreira. - 2007.
209 f.
- Orientador: Carlos Henrique de Carvalho.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Progra-
ma de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Educação de crianças - Teses. 2. Educação - Ituiutaba - Teses. I. Car-
valho, Carlos Henrique de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Pro-
grama de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 372.3

Dissertação submetida à comissão examinadora designada para avaliação como requisito para defesa do grau de Mestre em Educação.

Uberlândia, 12 de novembro de 2007

BANCA EXAMINADORA:

Professor doutor Carlos Henrique de Carvalho
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Professora doutora Cynthia Pereira de Sousa
Universidade de São Paulo (USP)

Professor doutor José Carlos Souza Araújo
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

*Ao meu esposo, André, e aos meus
filhos, Danilo, Camila, e Caroline —
compreenderam minha ausência e me
ajudaram a estabelecer limites para que
a vida não ficasse para depois.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me tem traçado novos caminhos e conduzindo meus passos.

À minha mãe, com saudade infinita.

À minha sogra, Doracy, ao meu sogro, Carmo, e à minha cunhada, Adriana: sem o apóio de vocês, certamente não seria possível conquistar mais este desafio.

Ao meu pai, Assis, que me deu o dom da vida, e a toda a minha família, que me acompanhou nesta fase.

À minha tia Maria de Lourdes e aos meus tios José Cordeiro e João Cordeiro, que me ajudaram com palavras de carinho.

Aos meus irmãos, Elina, José Arnaldo, Kely e Rone, que muito me incentivaram.

Ao meu orientador, professor doutor Carlos Henrique de Carvalho, que acreditou em minhas potencialidades, embora soubesse de minhas limitações, e me proporcionou ensinamentos diários, com disponibilidade e atenção.

Aos professores doutores Betânia de Oliveira Laterza e José Carlos de Araújo, pelas indicações valiosas na banca de qualificação.

Às pessoas entrevistadas, de quem recebi a confiança ímpar para relatarem suas histórias.

Aos colegas da Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba, cujo apóio constante e cuja colaboração na coleta dos dados foram essenciais para este trabalho.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer e ao Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores (CEMAP) de Ituiutaba, que pôs à minha disposição material a ser pesquisado.

À superintendente regional de Ensino Ituiutaba, Ises Maria Gomes Cintra, cujo apóio foi indispensável ao desenvolvimento desta pesquisa.

Ao secretário municipal de Educação de Ituiutaba, Isaías Tadeu Alves de Macedo, que me disponibilizou, sem restrições, material para consulta.

À equipe da Escola Estadual João Pinheiro, de Ituiutaba, em especial o diretor, Carlos Henrique Araújo Vidigal, e a secretária, Ariádne Jaqueline de Menezes Siqueira, que me forneceram informações importantes.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Uberlândia, sempre atenciosos.

Aos colegas de mestrado e à equipe da secretaria, cuja dedicação e amizade não vou esquecer.

Às amigas Andréia, Lúcia Helena, Tânia, Luciane, Luciene, Mércia e Valesca, que me acompanharam e me incentivaram nessa caminhada, ajudando-me na travessia.

Enfim, às demais pessoas que colaboraram direta ou indiretamente para a construção desta pesquisa: *meu sincero agradecimento*.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Dados oficiais do Ministério da Educação

76

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Número de habitantes da cidade de Ituiutaba de 1940 a 1980	9 1
QUADRO 2. Escolas urbanas de Ituiutaba (1900–1940)	104
QUADRO 3. Escolas estaduais de Ituiutaba e sua criação	108
QUADRO 4. Escolas municipais de Ituiutaba e sua criação — 1941 a 1968	109
QUADRO 5. Escolas municipais de Ituiutaba e sua criação — 1969 a 1989	110
QUADRO 6. Criação de entidades que atendiam crianças conveniadas com a rede municipal de Ituiutaba (1963–85)	117
QUADRO 7. População escolarizável atendida pela rede municipal de ensino	120
QUADRO 8. Matrícula total inicial na rede municipal de ensino — 1º grau, zona urbana	121
QUADRO 9. Matrícula total inicial na rede municipal de ensino — 1º grau, zona rural	121
QUADRO 10. Horário de aula do Grupo Escolar João Pinheiro e Grupo Escolar Mascarenhas	154
QUADRO 11. Matrícula realizada de 1966 a 1988	184

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Posição de Ituiutaba em relação aos estados de Goiás e São Paulo e ao Distrito Federal	84
FIGURA 2. Mapa de Minas Gerais com divisão geográfico-municipal	87
FIGURA 3. Convite da Associação para deliberar compra ou edificação da casa para colégio — consolidação de fato do grupo escolar	137
FIGURA 4. Inauguração do primeiro prédio do Grupo Escolar de Villa Platina, em 1910	137

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa foi realizar um estudo sobre a Escola Estadual João Pinheiro, do município de Ituiutaba (MG), no período compreendido entre sua criação (1908) até o ano de 1988, buscando compreender o espaço destinado à criança, principalmente durante a vigência da ditadura militar, isto é, entre 1964 e 1985, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas nas séries iniciais e como elas incorporavam um dado comportamento social determinado pela própria dinâmica educacional vigente à época, ou seja, seus determinantes político-institucionais impostos pelo Estado militar. Por outro lado, procuramos entender o que representou, para a sociedade ituiutabana, a instalação das séries iniciais em uma escola pública nesse momento e as implicações do currículo oficial. O referencial teórico que subsidiou a pesquisa foram os estudos de autores como Ariès, Kuhlmann Júnior, Priore e Tozoni-Reis, os quais nos permitiram entender a real dimensão da infância, pelo menos no âmbito da hipótese aventada por nós, ou seja, a relação das práticas pedagógicas com a concepção de infância, já que este estudo discutiu a centralidade do ser criança no interior da Escola Estadual João Pinheiro — esta como expressão institucional da modernidade. A metodologia utilizada foi à análise documental das seguintes fontes: livro de ata de registro de promoção dos alunos das séries iniciais do turno diurno, livros de posse dos professores, registro geral de matrícula, livro de ata de reuniões com diretores, supervisores, orientadores, professores, diários de frequência e termo de visita de inspetores. Também utilizamos os jornais da época, além do depoimento de ex-alunos, ex-professores e ex-diretores. Todo esse escopo documental se constituiu nas fontes analisadas como significativo para desvelar o sentido histórico da Escola Estadual João Pinheiro e, conseqüentemente, para entendimento do processo vivenciado pelas crianças da referida instituição. Portanto, enquanto resultado final deste estudo, podemos afirmar que a educação infantil, nas séries iniciais, teve papel expressivo no contexto educacional tijucano e, conseqüentemente, contribuiu para a difusão de idéias, princípios e concepções em torno do ser criança e da própria infância.

Palavras-chave: criança, práticas pedagógicas, séries iniciais, modernidade.

ABSTRACT

The main aim of this research was to make a study on the school called Escola Estadual João Pinheiro, located in Ituiutaba, state of Minas Gerais, covering the period between 1908 — when it was created — and 1988 as an attempt at understanding the room it set apart for children, above all during the military government (from 1964 to 1985), the pedagogical practices it developed in the elementary grades, and how these latter incorporated a certain social behavior determined by the educational dynamics at the time — that is to say, its political and institutional determinants imposed by the military regime. Also, it tries to understand what the creation of elementary grades in a public school that time meant to the local society and the developments of the official curriculum. Theoretical references that support this research include authors such as Kuhlmann Júnior, Priore, and Tozoni-Reis. Their studies made possible to grasp if not the whole childhood dimension at least the extent to which our hypothesis points out — the relationship between pedagogical practices and childhood —, since this work discusses the centrality of the child as a being within the school aforementioned, which is taken as modernity institutional expression. The methodological procedure was the document analysis, which included book of records (of students who were promoted to advanced grades, of teachers who took office, of enrollment, and of meetings with headmasters, supervisors, advisors, and teachers), classroom attendance books, and inspector's visit records. Newspapers of the time and accounts given by former students, teachers and headmasters were used as well. All these documents became the relevant source to both unveiling the historical meaning of that school and understanding the process its schoolchildren experienced. Therefore, as the final result, it can be stated that child education in the elementary grades played an important role in the local social context and consequently helped to spread ideas, principles, and conceptions regarding the child as a being and the childhood itself.

Key words: child, pedagogical practices, elementary grades, modernity.

SUMÁRIO

Introdução	
A INFÂNCIA NO CAMPO DA HISTÓRIA	23
Capítulo 1	
INFÂNCIA NO BRASIL: PONTOS E CONTRAPONTO	41
1.1 Infância e educação	47
1.2 Escola, infância e legislação	63
Capítulo 2	
EDUCAÇÃO INFANTIL: NUANCES POLÍTICAS DE SUA IMPLANTAÇÃO	83
2.1 Quadro histórico-educacional de Ituiutaba	84
2.2 Expansão da educação escolar em Ituiutaba	100
2.3 Educação infantil no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Ituiutaba	114
Capítulo 3	
PANORAMA HISTÓRICO-EDUCACIONAL DO GRUPO ESCOLAR JOÃO PINHEIRO	127
3.1 Grupo escolar João Pinheiro: suas singularidades históricas	134
3.2 Nova modalidade de ensino: Escola Estadual João Pinheiro de 1º Grau	156
3.3 Práticas pedagógicas no ambiente escolar: um olhar sobre a concepção de infância	168
3.4 O interior da sala de aula	185
Considerações finais	193
Referências	199
Apêndices	207

Introdução

A INFÂNCIA NO CAMPO DA HISTÓRIA

Este trabalho parte do pressuposto de que tanto a forma de atuar com a criança quanto os fundamentos que regem a educação infantil implicam uma concepção específica de infância no campo da história, a qual se encontra elaborada de acordo com os princípios que regem a sociedade. O estudo propõe apresentar o processo no qual o Grupo Escolar de Villa Platina¹ foi pensado, tendo como foco os diferentes papéis da infância no contexto desde sua criação até o ano de 1988. Portanto, o interesse principal é, pois, analisar as práticas pedagógicas nas séries iniciais na formação da criança e como elas incorporavam certo comportamento já definido historicamente.

Analisar as concepções de infância estabelecidas historicamente e identificar como estas concepções foram delimitando mecanismos cada vez mais complexos e especializados de conduzir a vida da criança no processo de socialização da mesma e seus efeitos em sua formação, assinalando os diferentes aspectos que influenciaram a constituição da concepção de infância, desde a Modernidade² até os dias de hoje, constitui-se em nossa preocupação para melhor caracterizar todas essas metamorfoses do ser criança, bem como as práticas pedagógicas adotadas ao longo desse processo de consolidação da educação escolar.

Diante desse contexto, da modernidade, a criança e a infância se entrelaçam, no sentido em que esta se viabilizaria pela formação, e a criança seria a centralidade de tal construção. Contudo, a criança e a infância adquiriram gradativamente centralidade no âmbito do desenvolvimento da chamada modernidade e, em específico, no campo da educação.

¹ Na sua criação, recebeu essa denominação, entre 1908 e 1915. A partir de 1915, segundo a revista *Centenário de Ituiutaba* (2001, p. 49), passou a ser chamado apenas de Grupo Escolar. Mudou os hábitos, os costumes e a cultura daqueles que o freqüentavam, pois passou a ser palco das atenções e realizações esportivas, sociais e culturais da cidade. Posteriormente, em 1927, passa a ter a denominação de Grupo Escolar João Pinheiro. Em 1974, o Grupo Escolar João Pinheiro passa a ser chamado de Escola Estadual João Pinheiro de 1º Grau; porém, em 1984, com a extensão de série do ensino fundamental, que era apenas de pré a 4ª série, passou a ministrar o ensino de 5ª a 8ª série e a se chamar Escola Estadual João Pinheiro, até os dias atuais.

² “Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor — mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta de contradição, de ambigüidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual [...] tudo que sólido se desmancha no ar.” (BERMAN, 1986, p. 15).

Segundo Araújo (2006a), descoberta das possibilidades do ser humano, em vista de seu desenvolvimento e da humanidade, revela vínculo entre a criança e a Modernidade, traduzindo as realizações e as promessas em torno da infância, já que nesse momento o sentimento de infância se manifesta para se consolidar ao longo da sociedade industrializada.

Tais concepções de educação no período da Modernidade estão centradas na compreensão do ser criança e sua especificidade; a história educacional e a construção da escolarização, que atingiram a criança somente oito séculos depois, através da disseminação da escola primária e dos jardins de infância no século XIX. Mas todas estas questões serão abordadas no decorrer do capítulo 1, que ocuparemos como objeto de investigação, a construção histórica da infância, a distinção entre o universo infantil e do adulto.

Historicamente, as discussões relativas à infância consideram a sociedade estratificada nos séculos anteriores: veio ela se juntar a outros grupos, também, com suas hierarquizações internas. Não se pode, pois, falar de uma infância “genérica”. Contudo, ao nos referirmos às diferentes infâncias, é importante ressaltarmos que as condições de sobrevivência das crianças foram desenvolvidas e modificadas perante os novos modelos sociais estabelecidos pela Modernidade, cujo conceito aparece com a formação social, especialmente no que diz respeito às modificações sofridas durante o período das transformações da antiga sociedade feudal em sociedade capitalista industrial que, com a industrialização, os setores mais pobres da sociedade começam a ser requeridos pela necessidade de mão-de-obra barata e fácil de explorar.

As crianças marginalizadas: mendigos, vagabundos, órfãos, para educá-los na disciplina e nos hábitos de trabalho (FURNISS, 1965 apud ENGUITA, 1989, p. 109), que sustenta como “na Inglaterra as ‘Workhouse’ converteram-se em ‘Schools of Industry ou Colleges of labour’”; o proprietário era que o vagabundo e seus filhos se educassem na disciplina e dentro dos parâmetros do trabalho produtivo que exigia a fábrica, diferentemente do trabalho para sua manutenção. A criança marginalizada ganha espaço e sai do anonimato na medida em que pode ser útil a favor do novo sistema de produção emergente.

Enguita (1989) comenta as intenções de alguns dos autores que promoveram a regulamentação da vida da criança pobre dessa época. O que significou a submissão “a muitas horas de trabalho e algumas de instrução”, desde o mais cedo possível (3 ou 4 anos de idade), para que, segundo Temple em Furniss, “ganhem a vida ou não; pois, por este meio, esperamos que a geração que está crescendo estará tão habituada à ocupação constante que em geral, lhe será agradável e divertida” (p. 109). Tudo isso continuou sem a mínima consulta à própria criança, não havendo nem o interesse de estudar o que elas precisavam. O importante era o fortalecimento do modelo social em formação. Em muitos países estendeu-se a mesma

política de criação de internatos-fábricas com todo um modelo de organização de trabalho. A New Lanark, fábrica fundada por David Dale, em 1799, é um exemplo, sob o modelo de Roberto Owen, com meio milhar de crianças procedentes dos asilos de Edimburgo e Glasgow. Assim, cobra-se do Estado por parte das manufaturas a consecução dos braços necessários para o trabalho, retirando-os da grande massa de órfãos, dos quais se podiam exigir ao máximo, do contrário podiam-se devolver sob pretexto de qualquer infração.

O apelo pelo trabalhador-infantil fazia-se ao governo em nome do favorecimento a este, argumentando-se que isto era a forma de preparar a criança para o futuro, proporcionando-lhe os meios de sustentação e arrancando-a da ociosidade e da delinquência. Os pensadores da burguesia apoiaram-se na promoção da educação do povo para garantir seu poder, reduzindo o poder da igreja e conseguindo o favorecimento da nova ordem. Para a época, a maior preocupação eram então os limites referentes à educação do povo. Autores como Locke e, após, no século XIX, More colocaram que o importante era preparar os alunos dentro de seus limites de classe. Para os que dispunham de tempo livre, a estes se teria que introduzir no mundo das ciências; ao povo se exigiria dentro de seu fazer cotidiano. As escolas anglicanas ocuparam-se de preparar as crianças em trabalhos toscos e para a servidão, não acreditando ser necessário ensinar a leitura e a escrita, só precisavam ensinar a trabalhar e a viver na fé. Para o povo não era necessária a universalização da educação; pelo contrário, ele necessitava conhecer até onde iam suas ocupações.

A escola, banida de todos os poderes para comandar a educação das crianças, converteu-se no instrumento de doutrinação dentro do maior disciplinamento de higiene e moral, não se distinguindo do quartel militar, já que pouco se preocupou com os conteúdos acadêmicos, mas sim em desenvolver as habilidades necessárias para fazer do aluno um bom assalariado dentro da maior regularidade. O que mostra muita pouca diferença na condução da criança educada dentro do círculo familiar ou institucional, na qual a organização familiar ganha preponderância.

Entretanto, a compreensão da concepção de infância, educar, instruir e ensinar, e o cuidar da aprendizagem se fazem necessários. Nesse sentido, entender o espaço destinado à criança no contexto da instituição educativa, bem como as práticas pedagógicas das séries iniciais e, como consequência, a presença da criança enquanto existência real neste universo de muitas faces, muitos problemas e muitas dificuldades, encontradas ao longo de sua história e que foram muitas: as das crianças de famílias ricas, filhas de fazendeiros; as das crianças filhas de funcionários, profissionais liberais, comerciantes das cidades; as crianças filhas de famílias negras recém-saídas da escravidão; as crianças filhas de pequenos produtores rurais; os caipiras, caboclos, sitiantes e outros de origens diversas,

experiências distintas, histórias que remetem a questões também diferentes, especialmente no tocante à educação.

Usada de diferentes formas para expressar o que representa a palavra criança, em diferentes contextos sociais, Priore salienta que:

Há pouquíssimas palavras para definir a criança no passado. Sobretudo no passado marcado pela tremenda instabilidade e a permanente mobilidade populacional dos primeiros séculos de colonização. “Meúdos”, “ingênuos”, “infantes” são expressões com as quais nos deparamos nos documentos referentes à vida social na América portuguesa. O certo é que, na mentalidade coletiva, a infância era então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança. (2006, p. 84).

A mesma autora prossegue:

Galeno, citado em manuais de medicina entre os séculos XVI e XVIII era quem melhor definia o que fosse a primeira idade do homem: a “puerícia” tinha a qualidade de ser quente e úmida e durava do nascimento até os 14 anos. A segunda idade, chamada adolescência, cuja qualidade era ser “quente e seca”, perdurava dos 14 aos 25 anos. Na lógica de Galeno, o que hoje chamamos infância correspondia aproximadamente à puerícia. Esta por seu turno dividia-se em três momentos que variavam de acordo com a condição social dos pais e filhos. O primeiro ia até o final da amamentação, ou seja, findava por volta dos três ou quatro anos. No segundo, que ia até os sete anos, crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia-a-dia. Daí em diante, as crianças iam trabalhar, desenvolvendo pequenas atividades, ou estudavam a domicílio, com preceptores ou na rede pública, por meio das escolas régias, criadas na segunda metade do século XVIII, ou, ainda aprendiam algum ofício, tornando-se “aprendizes”. (PRIORE, 2006, p. 84-5).

Portanto, a importância de sistematizar este estudo a respeito de como se desenvolveu a infância centra na criança que aparece retratada até o século XVII, como anjos, infância de santos e nas efígies funerárias dos reis.

Ariès (1981), ao desenvolver estudos sobre o contexto europeu, adverte para o fato de que, até meados do século XII, a arte medieval não representava a criança: era como se ela não existisse no mundo. Somente por volta do século XIII surgiu, na iconografia, alguns tipos mais próximos do que chamaríamos hoje de criança: a figura do anjo, do menino Jesus, da infância de Nossa Senhora; quase sempre a cena religiosa estava ligada à maternidade de Maria e ao seu culto, permanecendo assim até o século XVI.

Para Ariès, “É curioso constatar que a alma deixou de ser representada sob a forma de criança no século XVI, quando a criança passou a ser representada por ela mesma, e os retratos de crianças vivas e mortas se tornaram mais freqüentes” (1981, p. 22).

Já no século XVII os retratos de crianças sozinhas tornam-se comuns e percebemos que elas vão conquistando um espaço, com cenas próprias: na lição de leitura, desenhando, brincando, entre outras situações da vida infantil. Assim, suma para Ariès (1981), a descoberta da infância começou no século XIII e evoluiu nos séculos XIV e XV, tornando-se significativa no final XVI e consolidada no século XVII.

Nesta perspectiva, a discussão do problema da infância adquiriu, nas últimas décadas, uma pertinência especial, como resultado da conjunção de fenômenos de natureza diversa. Pinto e Sarmiento (1997) analisam os estudos de Ariès (1981) e deles priorizam seus aspectos iconográficos.

a) A idéia moderna de infância como fase autônoma relativamente à adultez só começa a adquirir pertinência na sensibilidade e na vida social a partir dos finais do século XVII e especialmente do século XVIII, em alguns sectores da aristocracia e sobretudo da burguesia; b) nas classes superiores da sociedade, a criança vai adquirindo uma certa especificidade relativamente ao adulto já ao longo do século XVI, especificidade que se revela numa certa individualização no vestuário (sobretudo dos rapazes), na linguagem, etc.; c) na Idade Média, as crianças são representadas como adultos em adultos em miniatura (*homunculus*): trabalham, comem, divertem-se e dormem no meio dos adultos; d) finalmente, nas classes populares, os antigos gêneros de vida e as antigas concepções de infância mantiveram-se quase até aos nossos dias, havendo mesmo razões para pensar numa regressão verificada com o advento da industrialização e a procura de mão-de-obra infantil. (1997, p. 34–5).

Dessa forma, os autores trabalham com os conceitos de Ariès (1981), com bases nas suas pesquisas iconográficas, e constataam a presença de crianças com aparência de “adultos em miniatura” nas pinturas de diversos autores e em épocas distintas. Segundo suas concepções, este sentimento foi estabelecido pela cultura religiosa e leiga durante a Idade Média, posteriormente, pela idade moderna, principalmente nas classes superiores, ou seja, no interior da nascente burguesia.

A representação da infância estava ligada à vida do grupo como um todo, sem separá-la das representações daquele tempo, durante a Idade Média, em que a criança era considerada como uma coisa divertida e pouco importante. Dessa forma, à imagem da infância representada por nós, lhe eram atribuídas características opostas umas às outras, em que nossa imagem contraditória passa, assim, por ser a um ser em si contraditório, como explicita Charlot:

[...] Essas contradições que imputamos à natureza infantil são múltiplas. Podemos, entretanto, resumi-las em quatro fórmulas: a criança é inocente e má; a criança é imperfeita e perfeita; a criança é dependente e independente; a criança é herdeira e inovadora. Concebemos a criança como um ser, ao mesmo tempo, inocente e mau. A criança é espontânea, direta, franca; exprime seus desejos e suas opiniões sem esses desvios de conveniência, essas formas de polidez, essas nuances afetivas que caracterizam o adulto. Mas a criança retoma, ao mesmo tempo, todos os estereótipos adultos, é ávida de clichês, e dá, às vezes, prova de uma malícia que, mesmo permanecendo ingênua, não é menos surpreendente. [...] Em suma, a inocência da criança inspira ao adulto ternura e desprezo, admiração e condescendência. A criança é despojada de meios, ao mesmo tempo, para fazer o mal e para resistir a ele. Sua fraqueza é, assim, causa, ao mesmo tempo, de inocência e de maldade. (1986, p. 101–2).

Nesse contexto, salientam-se as ambigüidades que permeiam o mundo das crianças; essas ambigüidades se expressam na dicotomia entre o bem e o mal, por exemplo, mas que são forjadas pelos próprios adultos, ou seja, pelas representações que eles fazem das crianças.

A partir do século XIX, a criança começa a ter importância no cenário social. Assim, no final do mundo medieval e, mais enfaticamente, na Modernidade, dá-se sustento a essa importância, começando a se pensar a criança como diferente do adulto; sendo no recolhimento das famílias, na delimitação de seu círculo familiar, no interior da casa, longe da rua, do coletivo, da praça, na procura de intimidade. A vida familiar se privatiza. É provável que a intimidade da família tenha ajudado a favorecer um novo sentimento de infância, particularmente a relação mãe–criança.

A “família”, também, não se definira na acepção real do termo, sendo representada sempre numa mistura de elementos, tais como adultos, parentes, visitas, casados, solteiros, mendigos, habitantes legítimos, mestres, aprendizes, amigos, criados, crianças e velhos, mulheres e homens. A “família” respondia pelo repasse necessário referente aos fatos sociais e afetivos. A criança surge depois, como personagem central da família, assim como a privacidade da vida familiar.

Segundo Tozoni-Reis:

Estudos sobre as formas primitivas da família revelam que ela sofreu, através dos tempos, evolução em sua estrutura organizativa. Deixando de lado as polêmicas estabelecidas entre pesquisadores da pré-história, são importantes as análises sobre as transformações dos sistemas de parentesco que dizem respeito ao surgimento da propriedade privada como definidora de suas novas relações. [...] Grande parte dos estudos sobre a história da família parte do pressuposto de que a família evoluiu de primitiva a patriarcal, e mais tarde à família burguesa. Essa idéia de evolução parece um equívoco: a idéia de que a família tem como núcleo o casal não pode ser pressuposto básico nos estudos sobre a família, mas parte da história social da família. (2002, p. 41–42).

As relações desenvolvidas sobre a família nuclear e seus movimentos no campo da história indicam essa concepção; o sentimento de família trouxe consequências dos novos modelos sociais definidos pela modernidade, que acelerou as modificações na organização familiar. Conforme nos demonstra Ariès:

[...] O sentimento da família era desconhecido da Idade Média e nasceu nos séculos XV–XVI, para se exprimir com um vigor definitivo no século XVII. Somos tentados a comparar essa hipótese com as observações dos historiadores da sociedade medieval. (1981, p. 210–11).

Até então, a concepção particular que o povo medieval tinha da família constituía-se em “linhagem”, que Ariès salienta:

[...] A família ou *mesnie*, que pode ser comparada à nossa família conjugal moderna, e a linhagem, que estendia sua solidariedade a todos os descendentes de um mesmo ancestral. Em sua opinião, haveria, mais do que uma distinção, uma oposição entre a família e a linhagem: os progressos de uma provocariam um enfraquecimento da outra, ao menos entre a nobreza. [...] Poder-se-ia dizer que o sentimento da linhagem era o único sentimento de caráter familiar conhecido na Idade Média. Mas ele é muito diferente do sentimento da família, tal como o vimos na iconografia dos séculos XVI e XVII. Estende-se aos laços de sangue, sem levar em conta os valores nascidos da coabitação e da intimidade. (1981, p. 211–13).

A família, nesse momento, não conhecia individualidade entre os cônjuges e os filhos, mas era vista de forma coletiva; as gerações mais velhas exerciam autoridade e decidiam tomar as decisões importantes para a preservação dessa linhagem. Isso permitia que o filho primogênito recebesse todos os “privilégios” (nome, herança) como garantia de continuidade da linhagem.

Nesse contexto, era normal a maioria das famílias viverem em casas grandes, para que pudessem abrigar todos os membros e, ainda, os serviçais das casas. Diferentemente desses fatos, “A família conjugal moderna seria, portanto a consequência de uma evolução que, no final da Idade Média, teria enfraquecido a linhagem e as tendências à indivisão” (ARIÈS, 1981, p. 211).³ As famílias retornavam para sua individualidade, e a figura masculina do homem-marido torna-se importante como dirigente e chefe da casa.

³ A família ou *mesnie*, embora não se estendesse a toda a linhagem, compreendia, entre os membros que residiam juntos, vários elementos, e, às vezes, vários casais, que viviam numa propriedade que eles se haviam recusado a dividir, segundo um tipo de posse chamado *frereche* ou *fraternitas*. A *frereche* agrupava em todos dos pais os filhos que não tinham bens próprios, os sobrinhos ou os primos solteiros. Essa tendência à indivisão da família, que aliás não durava além de duas gerações, deu origem às teorias tradicionalistas do século XIX sobre a grande família patriarcal (ARIÈS, 1981, p. 211).

O sentimento de família não era cultivado até então devido ao fato de a casa estar sempre exposta à diversidade de frequentadores, aberta para o exterior. Até o fim do século XVII e início do século XVIII, a família era aberta, ou seja, ganhava visibilidade, onde se manifestavam novas relações sociais nas praças e ruas, nas quais fervilhava um ambiente de sociabilidade revigorando entre os adultos. Nesse espaço, a criança não ocupava nenhum lugar de destaque, mas se encontrava presente no meio dele; só a partir de então a família começa a se agregar internamente, restringindo o espaço da casa aos de fora, isto é, diferenciando o espaço público do privado, mantendo, assim, uma distância dessa sociedade em transformação. Por essa época, a criança, então, é notada, isto é, passando do inanimado ao processo de ser vista, ou seja, percebida entre a família e o que lhe permite conquistar o seu espaço junto aos pais, passando, então, a se tornar elemento constante na vida cotidiana.

Os sentimentos das crianças se destacam com a remodelação do espaço doméstico; este, portanto, passa a ser percebido como local adequado às condições de abrigo e aconchego da infância ao propiciar afeição e uma preocupação para com elas. Por outro lado, é oferecida uma disciplina diferenciada aos métodos de descontentamentos, baseados tanto nas lágrimas quanto na tortura da palmatória, destinadas ao ato de educar e punir as crianças transgressoras das normas familiares.

Diante dessas prescrições, Ariès observa que:

Essa evolução da família medieval para a família do século XVII e para a família moderna durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos. Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais. (1981, p. 271).

Kuhlmann Jr. (1998) aponta que essa separação ocorreu com a cumplicidade sentimental da família, que se constituiu no lugar de afeição necessária entre os cônjuges e os filhos: “Esse sentimento (da especificidade da infância) teria se desenvolvido inicialmente nas camadas superiores da sociedade: o sentimento da infância iria do ‘nobre para o pobre’” (KUHLMANN JR., 1998, p. 19). Diante do exposto acima, Kuhlmann Jr. explicita:

As infâncias burguesa e aristocrática são muito mais conhecidas: os tratados de medicina e de educação, a correspondência privada, os retratos de família, deixaram numerosos traços indicadores das atitudes, dos cuidados, da educação e dos sentimentos. Essas fontes mostram que a infância privilegiada recebeu mais atenção com o estímulo à maternidade, com a remodelação do espaço doméstico, com os novos métodos pedagógicos, em substituição ao ensino pelas lágrimas da palmatória. (1998, p. 24).

Nesse novo contexto, a família se separa do seu meio, caminha sozinha e assume as funções que outrora pertenciam à rua e a sociedade. Até então, a aprendizagem da criança se dava com todos e não era exclusividade de um casal. A cultura era absorvida no contato direto na comunidade, e a casa não era ainda residência apenas da família.

Com as cidades, estabelece-se o público e o privado, o Estado se apropria do espaço público e a criança passa a se socializar no espaço privado da família. A criança ganha relevo, a ser percebida de forma diferente e, só mais tarde, quando sai do contexto familiar, é que se vê controlada pelas instituições, pela escola, como parte dos projetos políticos do Estado, que agora se apropria dos espaços antes ocupados pelas relações espontâneas.

Nesse sentido, a criança na sociedade capitalista, do ponto de vista do ser humano, só passa a existir a partir do século XIX e, como integrante de uma classe social, quando surge, também, a família como instituição burguesa organizada.

Esses pontos merecem reflexões mais aprofundadas, que nos oferecem uma visão mais ampla desse contexto, pois, segundo Ariès:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia — o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou sua ama, ela ingressa na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. Essa sociedade de adultos hoje em dia muitas vezes nos parece pueril: sem dúvida, por uma questão de idade mental, mas também por sua questão de idade física, pois ela era em parte composta de crianças e de jovens de pouca idade. A língua não atribuía à palavra *enfant* o sentido do restrito que lhe atribuímos hoje: em francês, dizia-se *enfant* como hoje se diz *gars* na linguagem corrente. Essa indeterminação da idade se estendia a toda atividade social: aos jogos e brincadeiras, às profissões, às armas. (1981, p. 156).

Dessa forma, a perspectiva nessa reflexão caracteriza-se por uma abordagem nas dimensões sociais da infância, no conjunto de processos sociais, mediante os quais a infância emerge como realidade social. Realidade essa que também produz, em certa medida, a própria sociedade, pois, segundo Pinto e Sarmiento:

[...] A idade referência para o início desta transição parece ter sido o perfazer dos sete anos, altura em que a igreja, desde o 4º Concílio de Latrão, em 1215, considerava atingido “algum uso da razão” e autorizava, por isso, a confissão e comunhão. (1997, p. 35).⁴

Já no século XVI, a criança aparece com mais frequência nas pinturas com companheiros de jogos — quase sempre adultos —, sozinha ou no colo da mãe e até mesmo na escola. Sobre esse aspecto, argumenta Priore:

[...] O clássico *A criança e a família no Antigo Regime*, datado de 1960, apresentava duas teses que revolucionaram o tema: a escolarização, iniciada na Europa do século XVI e levada a cabo por educadores e padres, católicos e protestantes, provocou uma metamorfose na formação moral e espiritual da criança, em oposição à educação medieval feita apenas pelo aprendizado de técnicas e saberes tradicionais, no mais das vezes, ensinado pelos adultos da comunidade. A Idade Moderna passa a preparar o futuro adulto nas escolas. A criança, esse potencial motor da história, é vista como o adulto em gestação. Concomitantemente a essa mudança, a família sofreu, ela também, uma profunda transformação com a emergência da vida privada e uma grande valorização do foro íntimo. A chegada destas duas novidades teria acelerado, no entender de Ariès, a supervalorização da criança. (2006, p. 9–10).

Nesse sentido percebe-se a tardia iniciação da escolarização entre as crianças, que eram vistas como adultos em gestação. Devido às mudanças que a família sofreu e à transformação da vida privada, as investigações históricas retratam o desenvolvimento da família como amplo, mas que deságua na forma patriarcal, predominante na Idade Média e nos princípios da era moderna, para o tipo nuclear, no qual se estabelece uma relação mais afetuosa entre as crianças e seus pais.

A substituição da aprendizagem pela escola exprime, também, uma aproximação da família e do sentimento da infância, outrora separados. A família concentrou laços de sensibilidade em torno da criança. Ainda afastada de seus pais, sua educação era garantida pela aprendizagem com os adultos: aprendiam a fazer ajudando-os nas comunicações sociais realizadas, portanto fora da família, por elementos da comunidade, passando mais tarde ser a família instituída.

Ariès prossegue:

⁴ O decreto *Quam singularis*, dimanado em 1910, no tempo do papa Pio X, sobre esse assunto, permite tirar duas conclusões sobre a matéria que aqui nos ocupa: em primeiro lugar, que, pelo menos até ao séc. XIII, e provavelmente depois, a igreja autorizava a comunhão às crianças de peito, que vivem, segundo aquele documento, “na condição felicíssima da primeira candura e inocência”; em segundo lugar, que, nos séculos subsequentes ao referido Concílio de Latrão, teriam-se instalado “não poucos erros e deploráveis abusos”, trazidos nos protelamentos da primeira comunhão para “a idade de 10, de 12, de 14 anos e até mais avançada a idade”, embora mantendo a exigência da confissão com a idade dos sete anos. A publicação de decreto em 1910 indica, presumivelmente, que esta questão se havia tornado importante, a ponto de merecer a intervenção normativa de Roma.

[...] A partir do fim do século XVII, [...] a escola substituiu aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (1981, p. 11).

Por outro lado, Ariès observa também:

[...] Essa afeição se exprimiu sobretudo através da importância que se passou a atribuir a educação. Não se tratava mais apenas de estabelecer os filhos em função dos bens e da honra. Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX. (1981, p. 11–2).

Dessa forma, na educação não havia uma separação destinada à infância, que somente com a divulgação da imprensa emerge o interesse pela alfabetização, permeando a mudança social que surge a passos lentos, o interesse pela educação infantil, e assim a necessidade de separação da sociedade dos adultos, que os renovadores pedagógicos, ou seja, os reformadores católicos, padres ou protestantes ligados à igreja, às leis e ao Estado. Os materialistas e os médicos defenderam e consagraram o que Ariès (1981) chama de “quarentena”.

Percebemos que, mesmo dentro da escola, as crianças participavam do mundo dos adultos, ou seja, a instrução não distinguia a criança destes. Contudo, a escola surge com função de moralizar a criança, sob a influência de uma nascente pedagogia moralista,⁵ a criança foi se incorporando às escolas, com o objetivo de ser educada, instruída e afastada da vida transgressora.

Para Rousseau:

⁵ “Os moralistas e os educadores do século XVII partilhavam a repugnância de Montaigne e Coulanges pela ‘paparicação’. O austero Fleury, em seu *Traité des études*, fala quase como Montaigne: ‘Quando os adultos fazem-nas [as crianças] cair numa armadilha, quando elas dizem uma bobagem ao tirar uma conclusão acertada de um princípio impertinente que lhes foi ensinado, beijam-nas e acariciam-nas como se elas tivessem dito algo correto [era a paparicação]. É como se as pobres crianças fossem feitas apenas para divertir os adultos, como cãezinhos ou macaquinhos [os macacos de Montaigne]’.” (ARIÈS, 1981, p. 161–62). “A história da disciplina do século XIV ao XVII permite-nos fazer duas observações importantes. Em primeiro lugar, uma disciplina humilhante — o chicote ao critério do mestre e a espionagem mútua em benefício do mestre — substituiu um modo de associação corporativa que era o mesmo tanto para os jovens escolares como para os outros adultos. Essa evolução sem dúvida não foi particular à infância: nos séculos XV–XVI, o castigo corporal se generalizou, ao mesmo tempo em que sua concepção autoritária, hierarquizada — em suma, absolutista — da sociedade. Contudo, mesmo assim, restou uma diferença essencial entre a disciplina das crianças e a dos adultos — diferença que não existia nesse grau durante a Idade Média. Entre os adultos, nem todos eram submetidos ao castigo corporal: os fidalgos lhes escapavam, e o modo de aplicação da disciplina contribuía para distinguir as condições sociais. Ao contrário, todas as crianças e jovens, qualquer que fosse sua condição, eram submetidos a um regime comum e eram igualmente surrados. Isso não quer dizer que a separação das condições sociais não existisse no mundo escolástico.” (ARIÈS, 1981, p. 180).

[...] as crianças sejam crianças antes de serem homens. Por consequência, a criança tem seu papel, seu lugar e como que sua autonomia relativa. [...] Em certo sentido há uma “maturidade” da infância e, entretanto, cumpre levar em conta a continuidade entre a infância, a adolescência e a idade adulta. [...] A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a criança tem seu lugar na ordem da vida humana; cumpre considerar o homem no homem, e a criança na criança. (1978, p. 184).

Ainda segundo Rousseau:

[...] Ensinar, à criança, a moral adulta; mas, pois que ela não pode ainda ser verdadeiramente julgada, nem até, compreendida, a criança não tira, das lições, senão hábitos de mentira, de hipocrisia, de vaidade; participa precocemente dos vícios adultos, em lugar de participar das virtudes. Parecendo pregar-lhes a virtude, fazemo-las amar todos os vícios. (1978, p. 187).

É nesse aspecto que procuraremos discorrer como essas questões são construídas e como as mesmas passaram por várias mutações, no momento em que se pensou na criança como um ser singular, com características diferentes dos adultos, em que nascemos sensíveis e, desde nosso nascimento, somos molestados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Assim, a educação será adaptada à infância com o estabelecimento de faixas etárias, levando em conta o desenvolvimento das funções, e a obra da natureza nele se conclui pela educação, pois “o princípio educativo passa pela negação de uma moral adulta sobre a criança. A educação tenta socializar a criança cedo demais, formar o espírito antes da idade e dar, à criança o conhecimento dos deveres do homem. Mas isso é, com efeito, abrir a porta aos vícios” (ROUSSEAU, 1978, p. 187).

Nesse período, a criança vista como um “pequeno adulto” deverá adaptar-se ao meio social na convivência e atitudes do “mundo dos adultos”. Essa era a garantia na qual a sociedade se ancorava para que as crianças aprendessem os costumes e a tradição, por meio de imitação da vida adulta. Compreender como essa concepção de adulto vai moldar a concepção de criança, os estágios, a duração da infância.

A esse respeito, Ariès observa que:

[...] De criancinha pequena ela se transformava imediatamente em homem jovem sem passar pelas etapas da juventude, ela não se resume em ser alguém que não é, mas que se tornará no dia em que deixar de ser criança, talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais da sociedade evolutivas de hoje. (1981, p. 10).

Sintetizando, no sentido em que entendemos hoje a infância, ela constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII, embora só nos últimos 150 anos adquiriu, de fato, expressão social, não apenas no plano da enunciação e dos princípios, como também, e sobretudo, no plano da prática social.

Pois, segundo Pinto e Sarmento:

Ariès foi criticado, por exemplo, pelo facto de se ter fundamentado predominantemente em fontes iconográficas e por partir do pressuposto que os temas e os motivos dessas fontes eram a expressão de atitudes e valores da época. Ora, grande parte destas obras, fossem elas de cunho religioso ou profano, possuíam finalidades moralizantes ou alegóricas e correspondiam, em boa parte, aos interesses e orientações de quem as encomendava. Houve, além disso, investigações baseadas em manuscritos que dão conta de um certo sentimento de infância para um período anterior àquele em que Ariès o documenta. (1997, p. 38).

Mais adiante afirmam que:

As conclusões de Ariès sobre a história da infância tiveram um grande impacto nos meios académicos e da educação e foram, sem dúvida, fonte de inspiração para numerosos trabalhos em diversas latitudes, mas suscitaram igualmente algumas objeções que não tiram, no entanto, a este historiador o mérito de nos ter proporcionado a consciência de que aquilo que parecia um fenómeno natural e universal era afinal o resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea. (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 37–8).

Nessa perspectiva, os autores nos esclarecem que a história da infância tornara-se inspiração de historiadores ao delinear a construção gradativa nas sociedades moderna e contemporânea. Podemos notar que as pesquisas em relação à educação das crianças traz uma significativa contribuição aos estudiosos do tema, pois, como afirma Kuhlmann Jr.:

A pesquisa sobre a infância e a assistência às crianças abandonadas recebeu um impulso significativo como desdobramento da demografia histórica, nos seus estudos sobre sociedade, família e população. [...] As fontes paroquiais trazem não apenas dados sobre as famílias, mas também informações sobre as crianças abandonadas, expostas e ilegítimas, devidamente categorizadas nos registros de batismo. Na história da assistência à infância, esses dados complementam-se com o estudo de outras fontes e das instituições que atendiam essas crianças, como as Santas Casas de Misericórdia. (1998, p. 18).⁶

⁶ O registro das crianças seguia as regulamentações eclesiais relacionadas à família sacramentada pelo casamento monogâmico e indissolúvel, de acordo com as disposições estabelecidas no Concílio de Trento, no século XVI (MARCÍLIO, 1993 apud KUHLMANN JR., 1988, p. 36).

A idéia exposta acima traduz a preocupação em definir as fontes e referências que se tornam necessárias para se compreender como a criança, ao longo de seu desenvolvimento, foi determinada por todo esse cenário e como sofreu com as mais variadas formas de repressão. Portanto, faz-se necessário, também, delinear a trajetória feminina, conhecer os papéis atribuídos à mulher, enquanto estes se ligavam à sua estreita relação com os(as) filhos(as).

Segundo Tozoni-Reis, a família burguesa nuclear foi tomada como modelo universal na sociedade moderna:

[...] As instituições sociais — entre elas a própria família e a escola — encarregaram de exercer pressão ideológica na construção desse modelo familiar. Esse movimento de “moralização dos trabalhadores” [...] tinha como principal função informar os sujeitos para novas relações de trabalho, que exigiam a submissão, a ordem e a disciplina. Nesse processo de domesticação, a modelagem dos comportamentos sociais são de extrema importância: modelo feminino era, na família burguesa, a esposa, dona-de-casa e mãe de família. Essa discriminação, sofrida pelas mulheres da burguesia no início da industrialização no Brasil, era reproduzida para as mulheres pobres. (TOZONI-REIS, 2002, p. 75).

Ainda seguindo essa mesma linha de pensamento, Margarethe Rago argumenta que:

O movimento operário, por sua vez, liberado por homens, embora a classe operária do começo do século fosse constituída em grande parte por mulheres e crianças, atuou no sentido de fortalecer a intenção disciplinadora de deslocamento da mulher da esfera pública do trabalho e da vida social para o espaço privado do lar. Ao reproduzir a exigência burguesa de que a mulher operária correspondesse ao novo ideal feminino da mãe, “vigilante do lar”, o movimento operário obstaculizou sua participação nas entidades de classe, nos sindicatos e no próprio espaço da produção, demandando seu retorno ao campo que o poder masculino lhe circunscreveu: o espaço da atividade doméstica e o exercício da função sagrada da maternidade. (1987, p. 63).

Nesse contexto, as mulheres foram discriminadas por sua condição de gênero desde o início da civilização moderna. Portanto, as mulheres deveriam permanecer no lar, cumprindo as atividades domésticas e o exercício da “função sagrada” da maternidade, cuidando dos filhos e do lar. Mostrar-se-á, a seguir a infância no Brasil, visualizando pontos e contrapontos, processo em que a sociedade se projeta na busca da identidade da criança brasileira.

Este trabalho foi estruturado em três capítulos: no capítulo 1, procuramos apresentar a história da criança no Brasil, levando em conta os diferentes momentos em que a concepção de infância foi indiferenciada e confundida com a do adulto, situação esta que prevaleceu até fins do século XVIII. Nessa fase, o descobrimento das características próprias da criança era

patente, encontrando-se uma relação que tinha no adulto o único modelo a ser seguido. Nesse estado concebido como uma etapa contínua, as crianças se viam forçadas a entrar no modelo de comportamento do adulto sob a imposição de regras previamente determinadas.

Nessa fase, destaca-se que o comportamento dos adultos sobre as crianças baseava-se na disciplina através da severidade e do rigor dos castigos, os quais formariam a obediência e a temperança, princípios fundamentais na moral das crianças formadas para ser, quer bons governantes quer bons governados, entendendo a desigualdade como um fator material. A criança passa a receber mais atenção do adulto e, em geral, das instituições que a acolheram, quando o poder destas se viu comprometido, especialmente com a Igreja. Surge, portanto, a necessidade de educar as crianças, baseando-se no pensamento religioso e na moral, com o intuito de preservar a idéia de inocência dela.

Posteriormente, com a primeira divisão do grupo, entre homens livres, ou seja, da classe dominante, portanto os que se separaram maior tempo para conceber e administrar a prática da vida na comunidade e os que se ocupavam do trabalho mais elaborado e escravos, os executores do trabalho físico, começaram a delinear-se padrões mais elaborados na condução e distinção das crianças. A criança do grupo de estrato social mais abastado, os nobres, passa a ser educada de uma forma diferenciada, em que já se delineia a formação de um novo homem. A partir desse modelo diferenciam-se as crianças dos outros níveis sociais.

Diante dessas considerações, o estudo do Grupo Escolar de Villa Platina, suas práticas pedagógicas, as concepções de infância que se estabelecia no interior dessa instituição se fazem necessárias a partir de uma análise contextualizada na história da infância no Brasil, pois não podemos analisar as relações de hoje sem retroceder um pouco na história do passado.

O capítulo 2 tem como enfoque principal a análise do panorama histórico educacional da cidade de Ituiutaba no cenário mineiro, privilegiando, também, os trabalhos relativos à educação infantil em Minas Gerais. Com o intuito de compreender melhor nosso objeto de estudo, abordaremos ainda no segundo capítulo a situação histórico-educacional de Ituiutaba, buscando identificar, portanto, as situações do cotidiano do Grupo Escolar João Pinheiro. Assim, entendemos que a instituição escolar constitui-se por meio das práticas dos sujeitos que dela fazem parte, ou seja, das relações que ocorrem no seu interior e que configuram a prática em educação infantil e séries iniciais da referida escola. Também abordaremos os conceitos atuais que envolvem a infância, partindo do contexto geral em que a mesma se encontrava desde sua constituição até o ano de 1988.

O capítulo 3 tomou como objeto de análise o Grupo Escolar João Pinheiro, procurando especificamente historicizar seu significado no contexto da educação de Ituiutaba. Procuraremos evidenciar as práticas dos sujeitos que dele fazem parte e as relações sobre as concepções de infância no seu interior; para tanto, analisaremos seu fazer pedagógico.

Contudo, após apresentar a estrutura dos capítulos, faz-se necessário explicitar a metodologia que orientou o trabalho de investigação desta pesquisa, fundamentada numa revisão bibliográfica que contempla as principais obras que tratam das concepções de infância. Trabalhamos, também, com vários documentos e depoimentos de ex-alunos, ex-diretores, ex-professores, professores ainda atuantes na instituição, para dar vozes a essas pessoas, sujeitos que fizeram parte do cotidiano dessa escola; partindo do pressuposto de que a linguagem se configura como atividade de sujeitos que interagem em situações social e historicamente determinadas. Assim, associamos à análise dos documentos a outros procedimentos metodológicos que se mostraram necessários e significativos. Nesse sentido, esclarecemos que a entrevista exigiu também habilidade, respeito, disposição a escutar sem emitir opiniões próprias; buscamos informações prévias a respeito do tema, a fim de organizar as questões. E ao término de cada entrevista etiquetamos as fitas, registramos os comentários sobre o contexto pelo qual foi desenvolvida, conferimos as informações e organizamos todo o material.

Para a realização das entrevistas selecionamos três ex-diretoras do Grupo Escolar João Pinheiro que residem em Ituiutaba; todas foram atuantes na profissão de docência até se aposentarem, pois ocupavam cargos efetivos como professora do estado de Minas Gerais. Entrevistamos também quatro ex-professoras residentes em Ituiutaba, sendo que dentre essas somente uma permanece na regência de sala de aula do ensino fundamental na referida instituição; as outras estão aposentadas.

Para que haja melhor entendimento da realização das entrevistas e dos sujeitos que participaram desse processo, apresentaremos a seguir a descrição deste momento. Entrevistamos duas ex-alunas, sendo que estas se tornaram professoras, uma atua como professora de educação física em escola da rede estadual e também da rede municipal; a outra atuou como professora de música no Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba por doze anos; como não ocupa cargo efetivo, dedica-se atualmente apenas à educação das filhas e à administração dos negócios da família. Entrevistamos também um memorialista local.

Para a realização das entrevistas, utilizamos um roteiro semi-estruturado com 22 questões para os docentes e as diretoras; para os alunos, um roteiro de 14 questões. Para a concretização das entrevistas, fizemos um levantamento prévio das pessoas as quais

poderiam, de fato, contribuir com os dados a serem pesquisados; entramos em contato pela primeira vez com o intuito de sensibilizarmos e apresentarmos a importância dos depoimentos para o estudo em foco sobre Escola Estadual João Pinheiro e, conseqüentemente, para a cidade e região, e também para Minas Gerais.

Em um segundo momento, realizamos as entrevistas propriamente ditas, com questões amplas que davam ao entrevistado total liberdade para falar sobre o assunto, inclusive quando estes, em determinados instantes, não se lembravam dos fatos. Ressaltamos que em algumas entrevistas foi necessário o retorno em um terceiro momento. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra e, após sua transcrição, os textos foram revisados pelos depoentes e liberados para utilização neste estudo. Os entrevistados se mostraram disponíveis para dissertar sobre as questões apresentadas, caso houvesse interesse; também não fizeram nenhuma restrição à divulgação do próprio, pois se sentiram até enaltecidos em participar de uma pesquisa com tamanha significância para todos os interessados no trabalho. Alguns deles não julgaram necessário revisar seus depoimentos. Esclarecemos, portanto, que ao todo foram entrevistados dez pessoas, entre ex-diretoras, ex-alunos, ex-professoras e o memorialista.

Capítulo 1

INFÂNCIA NO BRASIL: PONTOS E CONTRAPONTO

Neste primeiro capítulo, procuraremos apresentar a história da infância no Brasil, priorizando como a criança foi vista pelos diversos estudos — tanto aqueles ligados à educação quanto, principalmente, os devotados ao campo da História —, ou seja, como a historiografia trabalhou a infância nas suas mais variadas dimensões.

Com esta perspectiva, volta-se para a pesquisa, os processos sociopolítico-culturais pelos quais passou a criança ao longo da história, destacando a forma de ser educada até identificar as diferentes concepções que foram se estabelecendo sobre a infância. Dessa forma, acompanhar-se-á o processo de construção e identificação da concepção de infância e de como foi amadurecendo a visão que recai sobre ela quando concebida como um membro a mais dentro do mundo adulto sem um espaço específico demarcado na estrutura social.

Assim, os autores, ao estudarem as diferentes etapas do percurso da humanidade, mostram como seu desenvolvimento não ocorre de forma rápida nem tranqüila, fazendo parte de um processo no qual a dinâmica da transmissão cultural vai estabelecendo uma identidade dentro de contínuos contrastes entre o novo por afirmar-se e o existente a ser superado.

Também é importante a contribuição de outros historiadores que desenvolveram pesquisas sobre a infância e suas especificidades, ao se preocuparem com as crianças, ou seja, constituíram um arcabouço teórico sobre situação da infância no Brasil. Dentre eles, Mause, um outro historiador da infância, propõe, por sua vez, uma visão em parte coincidente com a de Ariès, mas orientada por uma outra perspectiva, mais carregada de tons escuros: “A história da infância — refere — constitui um pesadelo do qual apenas recentemente começamos a despertar” (DE MAUSE, 1997 apud PINTO; SARMENTO, 1997, p. 38).

Por outro lado, Mause observa também:

[...] a evolução das relações entre pais e filhos constituiria uma fonte independente de mudança histórica, em virtude da capacidade de regressão à idade psíquica das crianças, por parte de sucessivas gerações de pais, que procurariam proporcionar aos seus filhos uma oportunidade para lidar melhor com ansiedades semelhantes àquelas vividas durante a sua própria infância. A pressão espontânea pela mudança psíquica ao longo das gerações ocorreria mesmo durante períodos de estagnação, independente das mudanças sociais e tecnológicas. [...] A consideração de que os cuidados com as crianças viriam melhorando ao longo da história, [...] embora reconheça avanços inequívocos nesta área, é construída a partir de dados *catastróficos* confirmadores de suas hipóteses, muitas vezes

descontextualizadas. O determinismo psicológico e a visão evolucionista minimizam as contradições e os retrocessos que ocorrem na nossa sociedade atual e depositam no passado as denúncias das injustiças e violências sofridas pelas crianças. Se atualmente, por um lado, temos vivido manifestações de reconhecimento dos direitos das crianças em diferentes níveis, por outro, continuamos a presenciar massacres de crianças e jovens, exploração, violência sexual, fome, maus-tratos nas instituições educacionais. (DE MAUSE, 1997 apud KUHLMANN JR., 1998, p. 19–21).

Evidencia-se que a criança, desde o início de sua história, tem recebido maus-tratos, humilhações, violências de todos os segmentos advindos da sociedade.

Segundo Kuhlmann Jr.:

No campo da história da educação, além da história das instituições educacionais, a história do discurso pedagógico, a partir do estudo de autores como Comenius, Rosseau, Pestalozzi, Froebel, entre outros, traz uma importante contribuição à história da infância.⁷ (1988, p. 18).

Assim, as fontes oriundas das instituições educacionais fornecem a história da criança, uma compreensão dos discursos pedagógicos frente aos estudos dos autores acima citados; são de grande relevância, com informações sobre as crianças abandonadas, expostas e ilegítimas, categorizadas nos registros de batismo. Contudo, as pesquisas passaram a incorporar outras fontes e referências, tais como consulta a testamentos, inventários, cartas de alforria, genealogias e recenseamentos oficiais, registros notoriais, crônicas e jornais da época. Portanto, na história da assistência à infância, a pesquisa sobre as crianças abandonadas recebeu impulso significativo, como desdobramento da demografia histórica, nos estudos referentes à sociedade, família e população. Os dados obtidos fizeram, muitas vezes, que as análises continuassem enfatizadas na importância da descrição e dos diagnósticos, sem maiores interpretações.

Pinto e Sarmiento prosseguem em sua explicitação:

Quanto mais recuarmos nessa história, mais probabilidade teremos, segundo ele, de nos confrontarmos com a morte, o abandono, a violência, o terror e o abuso sexual sobre as crianças. Práticas como abandono e o infanticídio, a entrega dos filhos a outrem para os criar, as célebres rodas de expostos. (1997, p. 38).⁸

⁷ Cf. Narodowski (1994).

⁸ Dispositivo giratório comum na Europa: as crianças eram colocadas na abertura da roda e, em seguida, girada, levando a criança para a parte de dentro dos orfanatos, sem que os pais fossem identificados. Rousseau deixou seus quatro filhos na roda dos expostos. Estima-se que na França do século XVIII um quarto das crianças era deixadas nessas rodas — cf. Silva (2006).

Ao referir-se à roda dos expostos, Leite delineia sua concepção:

A Roda dos Expostos foi uma instituição que existiu e foi extinta na França, que existiu em Portugal e foi trazida para o Brasil no século XVIII. Os governantes a criavam com o objetivo de salvar a vida de recém-nascidos abandonados, para encaminhá-los depois de orientar a população pobre no sentido de transformá-la em classe trabalhadora e afastá-la da perigosa camada envolvida na prostituição e na vadiagem. Em todos os locais que existiu, a Roda de Expostos foi sempre muito discutida. Acreditava-se que o anonimato dos pais do enjeitado propiciava a licenciosidade e a irresponsabilidade dos frutos de seus prazeres. O abandono da criança acabava sendo considerado como resultante da existência da Roda, quando esta procurou, muitas vezes sem êxito, salvar a vida de recém-nascidos cujo abandono era feito nos adros das igrejas ou no beiral das portas, muito antes de as Rodas terem sido criadas. (1996, p. 99).

A roda de expostos, onde eram abandonadas as crianças rejeitadas, não eram sempre vistas como tráfico de exploração da infância; originava-se pelas dificuldades do aleitamento, pela alimentação artificial ou pelas más condições de saúde das amas, resultantes de fatores econômicos, sociais e culturais.

Ramos se refere à mortalidade infantil:

[...] Na verdade, entre os portugueses ou outros povos da Europa, a alta taxa de mortalidade infantil verificada no decorrer de toda Idade Média e mesmo em períodos posteriores, interferia na relação dos adultos com as crianças. A expectativa de vida das crianças portuguesas, entre os séculos XIV e XVIII, rondava os 14 anos, enquanto “cerca da metade dos nascidos vivos morria antes de completar sete anos”. Isto fazia com que, principalmente entre os estamentos mais baixos, as crianças fossem consideradas como pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durassem suas curtas vidas. (2006, p. 20).

Contudo, podemos ressaltar que, durante esse momento em Portugal e toda a Europa, a alta mortalidade infantil, retratada pela literatura da época, uma mentalidade de desapego à criança. No Brasil, a criança tem sido, durante todos esses anos, o cerne de uma estrutura que representa as diversas versões que se têm dentro do político, do social, do educacional e do religioso. Em razão disso, leva-nos por essa intrincada busca da identidade da criança brasileira, que se traduz como categoria social e adquire as mais diversas formas em cada tempo histórico, de acordo com as conveniências sociais. Durante os mais remotos períodos, percebemos como o universo da educação foi construído pelos princípios morais e pela instrução da criança.

É o que nos demonstra um conto infantil português do século XVI citado por Ramos:

Recolhido da tradição oral, classifica os dois filhos recém-nascidos de um rei como “um macho e outro fêmea”. Essa forma de referir-se às crianças aproxima-se da categorização que os homens de Quinhentos davam aos negros escravizados, vistos estão como meros “instrumentos vocais”, ou seja, em instrumento de trabalho capaz de falar. É, provavelmente, esse sentimento de desvalorização da vida infantil que incentivava a coroa a recrutar mão-de-obra entre as famílias pobres das áreas urbanas. Por serem as crianças camponesas necessárias na faina agrícola, elas eram poupadas. Na verdade, a falta de mão-de-obra de adultos, ocupados em servir nos navios e nas possessões ultramarinas, fazia com que os recrutados se achassem entre órgãos desabrigados e famílias de pedintes. Nesse meio, selecionam-se meninos entre nove e 16 anos, e não raras vezes, com menor idade, para servir como grumetes nas embarcações lusitanas. Para os pais destas crianças — consideradas um meio eficaz de aumentar a renda da família —, alistar os seus filhos entre a tripulação dos navios parecia sempre um bom negócio. Eles, assim, tanto podiam receber os soldos de seus miúdos, mesmo que estes viessem perecer no além-mar, quanto livraram-se de uma boca para alimentar. [...] a alta taxa de mortalidade a bordo dos navios [...] em Portugal fazia com que a chance de morrer vítima de inanição ou de alguma doença em terra, fosse quase igual, quando não maior do que a de perecer a bordo das embarcações. (2006, p. 21–2).

Para os pais dessas crianças, as embarcações eram um meio que poderia, com o trabalho de seus filhos, aumentar a renda familiar ao alistá-los entre a tripulação dos navios, pois receberiam os “soldos de seus miúdos”; quando estes morriam, os pais se sentiam aliviados com os gastos que estes tinham em relação aos diferentes contextos, tanto sociais quanto relacionados à economia. O contexto social seria sua condição de miséria, fome e desnutrição em que viviam as crianças, e, portanto, com sua morte, os pais não teriam que se preocupar com a questão financeira para mantê-los vivos, mesmo com a dificuldade de sobreviverem.

Contudo, Priore explicita:

[...] No que diz respeito à história do Brasil, encontramos de fato, passagens de terrível sofrimento e violência. Mas não só. Os relatos de naufrágios da Carreira das Índias retratam dolorosas separações entre pais e filhos. Os testamentos feitos por jovens mães no século XVII não escondem a preocupação com o destino de seus “filhinhos do coração”. Os viajantes estrangeiros não cessaram de descrever o demasiado zelo com que, numa sociedade pobre e escravista, os adultos tratavam as crianças. As cartas desesperadas de mães, mesmo as escravas analfabetas, tentando impedir que seus rebentos partissem para a Guerra do Paraguai, sublinhavam a dependência e os sentimentos que se estabeleciam entre umas e outros. (2006, p. 11).

Pelo exposto, evidenciam-se laços de afetos e sentimentos, de dor e sofrimento das mães, com relação a seus filhos quando os mesmos ficavam expostos aos sofrimentos e violências de toda ordem. Este período, em que muitas crianças se entrelaçavam ao mundo dos adultos, participando de guerras e demais violências possíveis e que eram tratadas com rígida indiferenciação, sua morte não era vista como algo terrível, poderiam ser substituídas por outras crianças. Na história da infância no Brasil, deparamos com passagens de sofrimento. Percebemos que esta realidade começa a ser retratada desde as antigas embarcações portuguesas que aportavam no Brasil. Como nos relata Ramos:

[...] crianças também estiveram presentes à epopéia marítima. As crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pagens, como órfãs do Rei enviadas ao Brasil para se casarem com os Súditos da Coroa, ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente. (2006, p. 19).

Portanto, as crianças eram tratadas como miseráveis sem um mínimo de condição de dignidade, recebiam as piores condições de vida, muitas vezes pelo perigo e violência a que estavam expostas não conseguiam chegar até o final, não resistindo à longa viagem, muitos faleciam. Não obstante, poucas crianças, quer embarcadas como tripulante ou como passageiros, conseguiam resistir à insalubridade das embarcações portuguesas, à inanição e às doenças; e um número ainda menor sobrevivia em caso de naufrágio.

Prossegue Ramos:

Em qualquer condição, eram os “miúdos” que mais sofriam com o difícil dia-a-dia em alto mar. A presença de mulheres era rara, e muitas vezes, proibida a bordo, e o próprio ambiente nas naus acabava por propiciar atos de sodomia que eram tolerados até pela Inquisição. Grumetes e pagens eram obrigados a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos. Crianças, mesmo acompanhadas dos pais, eram violadas por pedófilos e as órfãs tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente a fim de manter-se virgens, pelo menos, até que chegassem à Colônia. [...] e, as crianças, escravizadas e forçadas a servirem nos navios dos corsários franceses, holandeses e ingleses, sendo prostituídas e exauridas até a morte. (2006, p. 19–20).

Portanto, nesse momento, as crianças que estavam presentes nas embarcações se viam “obrigadas”, isto é, sem nenhuma alternativa, a não ser a de ceder às humilhantes formas de

tratamento. Com isso, perdem seu universo de sonho, esperanças e fantasias diante da cruel realidade do cotidiano dos naufrágios do século XVI.

Ramos, ainda, salienta que:

[...] As crianças que tinham a sorte de escapar da fúria do mar, tornando-se naufragas, terminavam entregues à sua própria sorte, mesmo quando seus pais se salvavam. Nesta ocasião, devido à fragilidade de sua constituição física, as crianças eram as primeiras vítimas, tanto em terra como no mar. (2006, p. 20).

Tudo isto leva em conta que a criança foi igualada ao grupo de inferiores, não sendo identificada diferentemente do adulto e tendo que seguir o seu modelo, o qual estava alheio a muitas de suas potencialidades e condições de desenvolvimento.

Nos primeiros anos de vida, esta diferença não era tão nítida. As crianças escravas se misturavam com os filhos dos senhores na casa-grande; em alguns casos, a criança negra era apresentada como um brinquedo aos filhos dos senhores. Quando estas crianças completavam 7 anos, era visível a diferença imposta sobre elas. Devido a suas condições sociais, os filhos dos senhores iam estudar, enquanto os filhos dos escravos tinham que se submeter aos afazeres de diferentes tarefas.

As crianças negras estavam muito mais sujeitas à morte que as crianças dos senhores, em razão das suas condições de vida, ou seja, da própria escravidão no Brasil. Na convivência com os filhos dos senhores, os filhos dos escravos eram bem diferenciados destes, portanto recebiam um linguajar distinto; chamados de moleques, estavam sujeitos às piores condições de vida, mesmo que “amigos” ou serviçais dos senhorzinhos, enquanto estes chamados de meninos viviam as regalias da nobreza. Distinções estas pronunciadas no cotidiano da colônia. Nunca um filho nobre poderia ser chamado por “muleque” nem um escravo por menino.

No entanto, Mauad nos esclarece:

[...] voltada para as crianças e adolescentes. Dois livros em especial são exemplos típicos dessa tendência. Os títulos já indicam a intenção dos autores: *Modelos para os meninos ou rasgos de humanidade, piedade filial e de amor fraterno. Obra divertida e moral*, publicado em Recife em 1869 e vendido na Corte, e *As manhãs da avó: leitura para a infância. Dedicada às mãis de família*, de autoria de Victora Colonna, publicado pela Garnier em 1877. (2006, p. 148).

Dessa forma, a literatura presente no século XIX retratava a relação sobre a moralidade que os pais estabeleciam para os filhos e para as filhas.

1.1 Infância e educação

Os textos de literatura brasileira que se referem ao período do século XIX foram tomados como fonte de investigação, pois durante este momento já nos demonstram, com bastante evidência, a relação entre as atitudes dos pais em estabelecer uma base moral aos filhos e outra para as filhas, pois estão presentes nos relatos da época.

A primeira publicação, uma coletânea de historietas, inicia sua apresentação com uma situação exemplar. “Um dia, o pequeno Marcellino, muito contente de ter preenchido os seus deveres, pediu a seu pai que lhe contasse uma estória bonita, e ao mesmo tempo chamou a sua irmã Rosinha para que juntos ouvissem uma das preferidas” (MAUAD, 2006, p. 148).

É o que nos demonstra Mauad:

Para que quereis vós que eu vos conte histórias que não tem o mínimo de bom senso? Com effeito seria bem curioso ver um rapaz já de dez annos, e uma menina de nove, ouvir com a boca aberta, as aventuras d’um lobisomem que come os meninos, e as de um pequeno rapaz que ande sete léguas por passada! Eu perdoaria isso a uma criança que a ama está embalando, mas a vós! [...] Depois de deixar claro que não os está proibindo de ouvir contos de fadas, o pai estabelece claramente a diferença entre os contos e as fábulas, estas sim, verdadeiras formadoras de caráter, por conter uma moral claramente identificável. O restante do livro é composto por cerca de 16 historietas cujos títulos já indicam o código moral vigente na mentalidade oitocentista, dentre os quais vale a citação de alguns exemplos: “Um menino que se despio para cobrir o irmão”; “O filho sensível”; “O menino que adoptou um orphão”; “Um menino pedindo esmola para sua mãe”; “Uma menina que quis morrer com seu pai”; “Docilidade d’um menino maltratado pela madrasta”, entre outros. (2006, p. 148).

Contudo, nota-se que, por meio das historietas sobre situações exemplares inscritas no cotidiano, para cada dia do mês, uma história distinta, valorizando ora a verdade, ora a caridade como objetivo de educar os filhos, inspirando-lhes o amor ao belo, do ser verdadeiro e o bom, da virtude, que paralelamente convivia com a brutalidade da escravidão presente na realidade brasileira, esta um tanto idealizada por alguns poetas do romantismo muito mais próximos do moralismo da época.

Ainda no século XIX, são retratados contrastes entre a população livre e a população escrava, conforme Araújo nos apresenta pela poesia de Castro Alves, defensor dos escravos, nos trechos de “O navio negreiro”:

[...] Senhor Deus dos desgraçados!/ Dizei-me vós, Senhor Deus!/ Se é loucura... se é verdade/ Tanto horror perante os céus.../ Ó mar! Por que não apagas/ Co'a esponja de tuas vagas/ De teu manto este borrão?.../ Astros! Noite! Tempestades!/ Rolai das imensidades!/ Varrei os mares, tufão!.../ Quem são estes desgraçados,/ Que não encontram em vós/ Mais que o rir calmo da turba/ Que excita a fúria do algoz?/ Quem são? Se a estrela se cala,/ Se a vaga à pressa resvala/ Como um cúmplice fugaz,/ Perante a noite confusa.../ Dize-o tu, severa musa!/ Musa libérrima, audaz!/ São os filhos do deserto/ Onde a terra esposa a luz/ Onde voa em campo aberto/ A tribo dos homens nus.../ São os guerreiros ousados,/ Que com os tigres mosqueados/ Combatem na solidão.../ Homens simples, fortes, bravos.../ Hoje míseros escravos/ Sem ar, sem luz, sem razão.../ São mulheres desgraçadas/ Como Agar o foi também,/ Que sedentas, alquebradas,/ De longe... bem longe vêm.../ Trazendo com túbios passos,/ Filhos e algemas nos braços,/ N'alma, — lágrimas de fel./ Como Agar sofrendo tanto/ Que nem o leite do pranto / Têm que dar para Ismael... (1944, p. 123–24).

Neste contexto, a criança escrava não pertencia mais ao mundo da infância, pois sua força de trabalho já era explorada pelos seus senhores, conforme os interesses estabelecidos pela sociedade dos engenhos. Segundo Araújo, ao referir-se à criança branca da elite:

A criança branca da elite, por sua vez, a partir dos seis anos de idade, era iniciada no aprendizado de latim, da gramática, das boas maneiras, nos colégios religiosos. Sua precocidade evidenciava-se não somente pelo vestuário característico do adulto, mas, sobretudo, por um comportamento pelo qual se incorporava prematuramente ao mundo adulto e a desvinculava deste cedo de um período destinado às suas vivências de criança. Enquanto o perfil de criança qualificada por traços angelicais e por características próximas às dos adultos percorria os espaços da família, no campo da pedagogia circulava uma imagem de criança contraditoriamente delineada ora por uma natureza ingênua, inocente, ora por uma natureza corrompida. (1996, p. 66).

Desta forma, a criança adentrava-se ao mundo do adulto, desvinculava-se de sua vivência de criança, a partir das características incorporadas desde o vestuário até a exigência de um comportamento prematuro. Assinalava, ainda, como nos apresenta Mauad, uma distinção quanto à educação de gênero:

Apesar da misoginia do documento, ele revela a origem da distinção de uma educação para meninos, ministrada por homens e uma para meninas, ministrada por mulheres. Distinção esta presente nos colégios da Corte imperial, como também na educação das princesas imperiais. Dona Francisca, em carta de 1863, elogiava a educação da princesa Isabel: “acho que fazes bem em dar uma educação de homem a sua filha mais velha, sobretudo que é provável que venha a governar o país [...]” onde residiria a diferença nas duas formas de educar? [...] os meninos da elite iam para a escola aos sete anos e só terminavam sua instrução, dentro ou fora do Brasil, com um diploma de doutor, geralmente de advogado. Num colégio conceituado como Externato Pedro II, freqüentado por quase todos os filhos

da aristocracia cafeicultora imperial e pela elite urbana, havia um rol exaustivo de disciplinas que englobava: filosofia, retórica, poética, religião, matemática, geografia, astrologia, cronologia, história natural, geologia, ciências físicas, história, geografia descritiva, latinidade, língua alemã, língua inglesa, língua francesa, gramática geral e nacional, latim, desenho caligráfico, linear e figurado e música vocal, distribuídas ao longo dos sete anos. (2006, p. 152).

Neste contexto, os meninos tinham uma educação diferenciada das meninas, princípios de uma pedagogia fundamentada em conteúdos distintos, muitas vezes ressaltavam a importância de fornecer a educação dentro dos princípios morais daquela época. Aos homens caberia se tornarem doutores. Segundo Priore (2006), às mulheres, como uma moça de boa formação, conhecimentos como a música e francês, saber dançar um solo inglês, fazer crochê e, neste momento, a discriminação sofrida pelas mulheres em relação à escolarização. Portanto, os meninos tinham ainda a opção dos colégios particulares, podendo optar ainda por uma formação militar.

Os trechos dos contos e romances expressam o conteúdo das atitudes discriminatórias sobre a presença das mulheres na escola, vemos em *Anarquistas graças a Deus*, que também descreve a discriminação das meninas na escola, no qual Gattai realça:

Marieta, Tereza e Ripalda Andreatta, moças bonitas e inteligentes, gostavam, como todos os vizinhos do quarteirão, de assistir à passagem dos enterros, um dos poucos divertimentos a que tinham direito. Criadas em regime de quase escravidão, jamais haviam ido à escola, não saíam de casa a não ser acompanhadas pela mãe. Lugar de mulher é em casa! Filha nostra tem que aprender a tomar conta do marido e da casa, isso sim! Nada de escola. Escola não serve para mulher. Mulher precisa saber ler? Pra quê? Pra mandar carta pros namorados? — perguntava e afirmava dona Antonieta, a mãe da família, ela também uma escrava. A teoria de conservar as filhas no analfabetismo para evitar que tivessem correspondência com namorados não era exclusividade dos Andreattas. Muitos outros namoradores do bairro, principalmente famílias do sul da Itália — os meridionais, como eram chamados pelos do norte — também a utilizavam a fim de justificar a ausência das filhas à escola. (1986, p. 45).

Contudo, a educação feminina, iniciada aos 7 anos, terminava na porta da igreja, aos 14 anos. Na Corte Imperial, das meninas da alta sociedade, exigia-se perfeição no piano, destreza em língua inglesa e francesa e habilidade no desenho, além de bordar e tricotar. Neste momento, a figura da mulher exercia uma autoridade perante a filha, pois as moças de “família” não poderiam se ausentar sem a presença da mãe. Pois, segundo Mauad:

Os colégios, freqüentados pelos filhos da elite rural e urbana, eram todos pagos e para os internos variavam entre cem e 150 mil réis por trimestre, além das aulas extras de piano, canto e desenho ou qualquer outro idioma além do inglês e francês. Também para os internos, havia a exigência de um enxoval completo. O Colégio da Imaculada Conceição exigia para suas internas. Um vestido preto; seis vestidos brancos; seis saias; seis calças, seis camisas, doze lenços de mão; seis pares de meia; seis lençoes de cama; dois ditos para banho; duas camisolas de chita para banho; três ditas brancas para dormir; três colchas com cobertor; três fronhas; três toalhas; seis guardanapos, um chapeo enfeitado; uma fita verde; um par de luvas; uma talher de prata; uma caixa para roupas íntimas; pentes escovas e objetos para *toilette*. (2006, p.154).

Diante desse contexto, nota-se a relação do caráter excludente da educação. Portanto, é notório como que para se adentrar neste universo da escola as crianças teriam que pertencer aos segmentos privilegiados. Contudo, veremos nos trechos dos contos e romances que fazem referência a mais uma das dimensões do caráter excludente do sistema de ensino no início da industrialização no Brasil.

Tozoni-Reis explicita esse aspecto ao citar Palhano: “Também tudo trabalha. Aprender a ler é luxo que pobre não pode ter. É viver como Deus cria batata: — dá terra e chuva, p’ra que mais?” (1931, p. 158 apud TOZONI-REIS, 2002, p. 57).

No entanto, o real da vida dessas crianças era amalgamado pelos estereótipos criados sobre o seu ser, no qual as condições de vida eram claramente definidas pela condição social. Porém, algo tinham em comum: eram crianças, quer meninos ou meninas, ricos ou pobres, submetidos às diferentes situações no contexto escolar.

Mauad realça esse fato:

No entanto, a escola só poderia cumprir o seu papel se a educação doméstica cumprisse a sua finalidade: o estabelecimento dos princípios morais. “Se for preciso escolher”, escrevia o articulista da *Revista Popular*, na edição do dia 20 de janeiro de 1859, “antes educação do que instrução, antes moralidade do que ciência, antes fazermos homens de bem do que sabichões”. Completava a sua preleção condenando os mimos inúteis, rejeitando a convivência com os escravos domésticos, proibindo radicalmente o incentivo dado às futilidades femininas, à soberba e ao orgulho senhoriais, nos meninos e meninas. Para uma educação doméstica com retidão, ensinava a preceptora dos filhos de Dom Pedro I: a experiência me tem mostrado que desde o berço se deve principiar este trabalho [praticar a virtude], porque defeitos de caráter adquiridos, pode a razão de abafalos mas nunca destruílos. Este methodo bem que tão necessário he mui difícil execução, pois quem o pratica precisa morrer para si e viver para seu educando. (2006, p. 150).

Mais adiante, Mauad explicita que:

A especificidade da infância era motivo para polêmicas e controvérsias cuja temática central era a oposição entre educação e instrução. As escolas ofereciam um ensino enciclopédico, desde os sete anos de idade, enaltecendo os alunos que, bem cedo, conseguiam passar por sabatinas e arguições das mais difíceis. [...] Portanto era no lar que a base moral deveria ser plantada, sem confundir educação com instrução. No caso da educação dos príncipes imperiais, a instrução ministrada pelos professores de diferentes disciplinas e coordenados por um diretor de estudos era alicerçada em princípios educacionais claramente definidos pelo preceptor das realezas. (2006, p. 150–51).

Porém, constata-se que a escola deveria incumbir-se da instrução e a família, da educação, inclusive dos princípios morais; que a escola só poderia cumprir seu papel se a educação doméstica cumprisse sua finalidade. Nesse momento, valorizava-se mais a educação⁹ do que a instrução,¹⁰ bem como a moralidade em vez da ciência, pois acreditavam que deveriam dedicar-se à formação de homens assentados em valores tradicionais.

Mauad diz, ainda, que, “[...] estabelecidos os devidos papéis sociais, caberia à família, educar e à escola, instruir. Com isso estavam supostamente garantidas a manutenção e reprodução dos ideais propostos para a constituição do mundo adulto” (2006, p. 156).

Para a educação dos príncipes imperiais, a instrução ministrada pelos professores de diferentes disciplinas e coordenados por um diretor de estudos estava alicerçada em princípios

⁹ “Educação: ato ou efeito de educar(-se). Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social. Os conhecimentos ou as aptidões resultantes de tal processo; preparo. O cabedal científico e os métodos empregados na obtenção de tais resultados; instrução, ensino. Nível ou tipo de ensino. Aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas. Conhecimento e prática dos usos de sociedade; civilidade, delicadeza, polidez, cortesia.” (HOLANDA, 1997, on-line). “Arte de cultivar as plantas e de as fazer reproduzir nas melhores condições possíveis para se auferirem bons resultados. No decurso do século XVIII, na medida em que se estruturam práticas educativas e instrutivas para aquelas idades, designadamente a iniciação à leitura e à escrita, implementam sistemas de ensino e de iniciação a uma profissão. Na segunda metade do século XIX, com a progressiva laicização da educação da infância e com o encerramento das Casas da Roda, em consequência de um aumento do controle dos poderes civis sobre o comportamento das mães solteiras, os Asilos de Infância transformaram-se nas primeiras escolas para a infância, desenvolvendo planos instrutivos e de formação laboral, sob uma lógica quer de preenchimento útil dos tempos das crianças, quer de uma compensação econômica e financeira que adivinha da produção de artefactos ou outros produtos tradicionalmente manufacturados por crianças. Proteger, acolher, alimentar constituíram e constituem, por consequência, a primeira grande intervenção educativa junto da infância.” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 121–22). “Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.” (BRASIL, 1998, p. 23).

¹⁰ “Instrução: ato ou efeito de instruir(-se). Conhecimentos adquiridos; cultura, saber, erudição. Explicação dada para um determinado fim. Esclarecimento ou ordem dada à pessoa encarregada de alguma negociação ou algum empreendimento. Instrução programada: método de ensino em que o conteúdo é apresentado através de uma série de quadros, cada um incluindo uma informação ao aluno, uma exigência de resposta baseada nesta informação e uma retroalimentação relativa à correção ou adequação da resposta.” (HOLANDA, 1997).

educacionais claramente definidos pelo preceptor, composto de um documento de 12 artigos, que Mauad apresenta:

1. Autoconhecimento como regra primeira;
2. Ensinar a relação entre natureza física e natureza social, baseado nos princípios de bondade e justiça;
3. Condenar a tirania e valorizar o amor fraternal;
4. Harmonia entre religião e política;
5. Uma educação eminentemente masculina, sem palavrões de erudição estéril: “Lembrem-se pois os mestres que o imperador he homem...”;
6. Priorizar o conhecimento em detrimento da memorização: “saber por meio das letras”;
7. Nada de grandes devaneios abstratos: “que o imperador, sem abraçar nunca a nuvem por Juno, comprhenda bem que pão he pão e o queijo he queijo”;
8. O professor de física deverá apresentar suas leis cuja origem é divina;
9. Ensinar o monarca a incentivar o trabalho produtivo;
10. Trabalho como princípio e virtude maior;
11. Encaminhar o imperador “com seu gênio dócil e cordial para a compreensão da verdade e do bem”;
12. Inculcar na cabeça do imperador que ele é o soberano e que não pode ficar à mercê dos ministros, portanto deve-se inteirar do que ocorre na Corte tanto por periódicos, quanto por audiências. (2006, p. 150–51).

Deste modo, o documento apresenta educação que os mestres deveriam seguir na instrução das crianças. Dentre os aspectos mais relevantes, eles destacam a próprios formação de um governante, tais como inteligência, virtude e a magnanimidade. De fato, tanto em termos de educação como de instrução, meninos e meninas eram tratados de forma distinta, diferenciada, como aponta Mauad:

[...] os filhos machos dos príncipes, passados os sete annos, e ainda antes [...] devem logo ser retirados do trato da caza e educação das mulheres, e se devem encarregar a varoens virtuosos [...] lhe devem dar mestres, que os doutrinem confessores, camaristas e todos os mais criados deste gênero [...] Fazem se effeminados os Príncipes com a criação das mulheres e perdem o vigor varonil, porq’de continua communicação com dellas e familiaridade se embebem facilmente os affetos e as premoniçoins do animo as quais he mais inclinado aquele sexo [...] he um certo gênero de encantamento em que os animos dos mancebos, já naturalmente inclinados aos vícios, se fazem propenços aos depravados e entenpestivos affectos de animo prejudiciais a idade em que se achão. (2006, p. 151–52).

Prossegue a autora, referindo-se à instrução das meninas:

Da mesma forma, a instrução das meninas variou ao longo do século XIX e apesar de manter a valorização das habilidades manuais e dos dotes sociais, já se encontrava no currículo das escolas, desde meados da década de 1870, um conjunto de disciplinas tais como “línguas nacional, franceza e ingleza, aritmética, história antiga e moderna, mithologia, além é claro, de obras de agulha de todas as qualidades”. (MAUAD, 2006, p. 153–54).

É interessante notar como o discurso dos pais definia os espaços das futuras vivências dos filhos. O que a educação e a escolha de um certo tipo de instrução arbitravam a forma de acesso da criança no mundo adulto, definindo os papéis sociais do homem e da mulher desde a meninice. Aos meninos, uma educação voltada para o desenvolvimento de uma postura viril e poderosa, aliada a uma instrução civil ou militar, que lhes permitisse adquirir conhecimentos amplos e variados, garantindo-lhes o desenvolvimento pleno da capacidade intelectual. A educação das meninas propunha-lhes incentivos à formação do lar e o preparo para a maternidade; por outro lado, segundo Priore (2006), habilitava-as para vida em sociedade, incorpora como, por exemplo, a valorização da exposição das damas nos salões do Segundo Império. Mas, temendo desvios de conduta, levantava-se a literatura moralista, ao se prescreverem comportamentos às moças de família.

Nesse sentido, Macedo salienta que:

Um sarau¹¹ é o bocado mais delicioso que temos, de telhado abaixo. Em um sarau todo mundo tem que fazer. O diplomata ajusta, com um copo de champanha na mão, os mais intrincados negócios; todos murmuram e não há quem deixe de ser murmurado. O velho lembra-se dos minuetes e das cantigas do seu tempo, e o moço goza todos os regalos da sua época; as moças são no sarau como as estrelas no céu; estão no seu elemento; aqui uma, cantando suave cavatina, eleva-se vaidosa nas asas dos aplausos, por entre os quais surge, às vezes, um bravíssimo inopinado, que solta de lá da sala do jogo o parceiro que acaba de ganhar sua partida no *écarté*, mesmo na ocasião em que a moça se espicha completamente, desafinando um sustenido; daí a pouco vão outras, pelo braço de seus pares, se deslizando pela sala e marchando em seu passeio, mais a compasso que qualquer de nossos batalhões da Guerra Nacional, ao mesmo tempo que conversam sempre sobre objetos inocentes que movem olhaduras e risadinhas apreciáveis. (1994, p. 93–4).

Os tratados de cortesia, regras de moral e as artes de amar concorriam para um mesmo resultado: iniciar o rapaz e, às vezes, a dama na vida em sociedade, a única conveniente dos claustros, uma vida em que tudo, tanto as coisas sérias como os jogos, passava-se através do

¹¹ Na descrição do sarau, está o retrato da classe alta brasileira no século XIX. No Sarau não é essencial ter cabeça nem boca, porque, para alguns, é regra ele pensar pelos pés e falar pelos olhos — o autor usou ironia para dizer que no Sarau predominavam as danças e os flertes (MACEDO, 1994, p. 94).

contato humano e das conversações. Portanto, durante o sarau, era muito freqüente essa realidade entre os rapazes e as moças.

Mauad, ao explicitar os papéis sociais que caberiam à família quanto à educação escolar, como a sua instrução, destaca que:

[...] Dentro desta perspectiva, a criança era uma potencialidade, que deveria ser responsabilmente desenvolvida. Mas até chegar a ser uma potencialidade, a criança era uma expectativa que, devido às condições de saúde da época, geralmente se frustrava. (2006, p. 156).

Nessa concepção, os papéis destinados às crianças, tanto do sexo masculino como do feminino, como base no mundo do adulto, a criança era uma potencialidade a ser desenvolvida, caso superasse as crises das diferentes doenças ditas da infância.

Conforme Priore:

De toda forma, doenças infantis mais comum — mal dos sete dias, tinha, sarna, impingem, sarampo, bexiga, lombrigas — eram combatidas com remédios de pouquíssima eficácia. A erisipela, por exemplo, era tratada com óleos santos e uma oração em verso:

*Pedro e Paulo foi a Roma
e Jesus Cristo encontrou*

Este lhe perguntou:

— *Então, que há por lá?*

— *Senhor, erisipela má.*

— *Benze-a com azeite e logo te sarará.* (2006, p. 91).

Portanto, as doenças ditas da infância não recebiam um tratamento médico adequado, sendo elas as mais comuns e corriqueiras causas da mortalidade infantil. Priore salienta que:

Gilberto Freyre lembra que a mortalidade infantil abrandou da segunda metade do século XVI em diante; mas continuou impressionante. No século XVIII, preocupou-se com ela o doutor Bernardino Antônio Gomes; no século XIX, é um dos problemas que mais inquieta os higienistas do segundo império — Sigaud, Paula Cândido, Imbert, o barão de Lavradio; até que em 1887, José Maria Teixeira consagrou-lhe um estudo notável: “Causas da mortalidade das crianças do Rio de Janeiro”. Na sessão da Academia de Medicina de 18 de junho de 1846, levantaram-se várias hipóteses. As mesmas, aliás, que perseguiam os manuais de medicina do século XVIII: o abuso de comidas fortes, o vestuário impróprio, o aleitamento mercenário com amas-de-leite atingidas por sífilis, boubas e escrófulas, a falta de tratamento médico quando das moléstias, os vermes, a “umidade das casas”, o mau tratamento do cordão umbilical, entre outras que estão presentes até hoje. (2006, p. 91–2).

Dessa forma, Mauad prossegue em sua explicitação, referindo-se aos cuidados que deveriam ser tomados para minimizar a mortalidade infantil:

Contrapondo este arraigado costume da sociedade oitocentista, havia desde fins do século XVIII, uma literatura médica que incentivava as mães a criar seus filhos com o leite materno, e afirmava a amamentação como condição para um crescimento saudável. Fundamentados nas teses de filósofos como Rousseau e Bouffon, os chamados *tratados de educação física dos meninos* foram os precursores das noções mais atuais de puericultura, preconizando a vida ao ar livre, a liberdade nos brinquedos e cuidados com higiene infantil. Ensinavam desde a forma como o cordão umbilical deveria ser cortado até as vestimentas adequadas e a forma correta de colocar a criança no berço, passando pela temperatura do banho, pelos banhos de sol e pela forma correta de embalar — levemente sem deixar o bebê tonto! Tudo muito atual e moderno, no entanto, completamente alheio das práticas oitocentistas em relação às crianças. O que de fato regia os comportamentos era a tradição das avós que, por sua vez, aprenderam de suas avós: crianças no interior da casa, bem enroladinhas, protegidas do ar frio e mamando de uma negra saudável e bem alimentada. Os cuidados com a higiene infantil, no decorrer do século XIX, foi uma gradual adaptação de preceitos médicos às condições de vida no Brasil. O banho frio, por exemplo, era um capítulo à parte nas práticas cotidianas de higiene e saúde infantis. Pela literatura médica, o banho frio era recomendado desde o primeiro ano de vida, no entanto, a prática cotidiana associava o banho frio a uma outra faixa etária. (2006, p. 161–62).

A experiência das avós era acumulada e garantia a prática necessária para os primeiros cuidados com a criança como forma de proteção para a sua sobrevivência.

Priore, ao referir-se à saúde e às crenças, apresenta:

[...] Os relatos de histórias envolvendo a saúde dos pequenos e as crenças na proteção divina ou na de intercessores celestiais iluminam alguns aspectos da religiosidade colonial envolvendo a infância. Colocados frente a imagens da Virgem, levados em peregrinação a oratórios, presentes a procissões ou recebendo bênçãos em dias de festa religiosa, os pequeninos recuperavam a saúde e reproduziam um universo mental e cultural de pietismo religioso. Ex-votos pintados sobre madeira, em que se reproduzem cenas da vida cotidiana de crianças atingidas por acidentes, doenças ou qualquer forma de perigo — na época era comum a mordedura de cobra ou de cão raivoso — são testemunhos da preocupação que as mães tinham com seus “meúdos”. Havia os que morriam e tornados “anjinhos”, honravam a Deus, no céu e havia aqueles que partiam direto para “o limbo”: segundo um catequista, “uma caverna escura por cima do purgatório em que estão os mínimos que faleceram sem batismo”. (2006, p. 92).¹²

A criança divinizada, cercada por qualidades de cunho moral e religioso da doutrina cristã, sublinhava os sermões de catequização para aqueles que se encontravam no estágio

¹² O recebimento do batismo “sem dilatação” como enfatizava o padre confessor Manoel de Arceniaga era outra exigência. Criticando a habitual demora dos pais, a igreja dava-lhes apenas oito dias de tolerância para a cerimônia, pois “era certo que os mínimos inocentes que morriam logo depois do batismo sem terem o uso da razão” iam direto para o céu sem passar pelo purgatório. O batismo consistia não só num rito de purificação e de promessa de fidelidade ao credo católico, mas também uma forma de dar solenidade à entrada da criança nas estruturas familiares e sociais (PRIORE, 2006, p. 94–5).

rudimentar da fé cristã. Contudo, com o intuito de formar as crianças em seres voltados para uma moral e uma formação Cristã, Ariès expressa que:

[...] A disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa; ela era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual, e foi adotada por sua eficácia, porque era a condição necessária do trabalho em comum, mas também por seu valor intrínseco de edificação e ascese. Os educadores a adaptariam a um sistema de vigilância permanente das crianças, de dia e de noite, ao menos em teoria. (1981, p. 191).

Surge, então, a necessidade de educar a criança contra a imoralidade do adulto, a moralidade e a religiosidade; emerge o desejo de cuidar da criança, permitindo o impulsionamento e crescimento de colégios com duras disciplinas, mas que apresentavam cuidados com a inocência e moralidade infantis. Assim, as regras para criança baseiam-se no pensamento religioso e na moral, para disciplinar e preservar a idéia de inocência dela.

Municiados por um regime de normas sobre a criança, os jesuítas ajudaram a fazer a passagem entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos modernos, substituindo a instrução técnica, atabalhoadamente dirigida a jovens e velhos, por uma formação social e moral rigidamente hierarquizada. São eles — segundo Ariès — os primeiros a atentar para a especificidade da infância, o conhecimento da psicologia infantil e a preocupação com um método que atendesse a essa mesma psicologia. Portanto, na busca da identidade da criança brasileira, que se traduz como uma categoria social e vem adquirindo as mais diversas formas em cada tempo histórico, de acordo com as dinâmicas sociais, a representação da criança através de figuras religiosas imprimiu uma marca expressiva aos modelos sobre a criança no Brasil.

Retomando a importância da criança na família, ao lado da burguesia, até agora protagonista da história moderna, surge uma força antagônica que a burguesia suscita e não pode substituir: o proletariado industrial, que questiona a instrução. Segundo Tozoni-Reis:

A escola, como instituição social, vem assumindo funções que lhe são historicamente atribuídas. A revolução industrial trouxe novos rumos para a educação escolarizada: os ideais da educação universal, pública e gratuita são ideais das revoluções burguesas. A educação escolarizada teve como função contribuir para a viabilização do projeto econômico, político, social e cultural da modernidade. A escola esteve mais a serviço dos grupos dominantes do que das classes populares. No entanto, a superação da alienação do trabalho implica a elaboração da cultura transformadora e pode ter na escola a possibilidade de mais um instrumento dessa transformação. A escola é então um espaço onde se constroem as relações sociais. (2002, p. 55).

Nesse caso, então a educação escolar passa a ser considerada como um fator importante para a consecução das metas do desenvolvimento, e essa consideração pode

partir tanto dos setores sociais mais diretamente empenhados nessas metas, tais como as novas camadas emergentes, responsáveis pelas mudanças nos ramos do desenvolvimento, quanto da maioria do corpo social. É assim, então, que a demanda efetiva da educação se alarga em função das mudanças ocorridas e em função de um certo grau de consciência da importância da educação como fator indispensável à concretização dos objetivos de mudança. A mudança educacional que se procura aqui se manifesta não só no sentido de obter maior número de oportunidade, ou seja, maior elasticidade de oferta, mas também, e sobretudo, no sentido de conseguir que os modelos antigos de educação ainda vigentes, anacrônicos para a nova situação, sejam substituídos por novos padrões de escola, com maior diversificação em favor de instituições que qualifiquem mais eficazmente a população para o exercício de atividades econômicas e a capacidade para uma interferência mais adequada aos objetivos da nova realidade brasileira.

Tozoni-Reis caracteriza esse momento como:

O período que dá início ao processo de industrialização no Brasil tem como principais características as mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais que, embora sem rupturas na estrutura da sociedade brasileira, determinaram mudanças significativas na organização do ensino. Esse é o cenário da vida das crianças na escola. Os contos e romances da literatura brasileira trazem dados que contribuem para a compreensão da educação escolarizada no período inicial da industrialização. De forma geral, tratam da vida das crianças das famílias de imigrantes e de migrantes. O caráter contraditório da expansão do ensino, a discriminação, a escola como instrumento de ascensão social, a relação entre escola trabalho e o caráter ideológico dos conteúdos escolares são elementos que se destacam. (2002, p. 55–6).

Portanto, é importante salientar que são significativos os trechos que se referem à vida das crianças, das famílias dos imigrantes na escola. A necessidade de se criar um sistema de ensino diferenciado na sua organização, no início do processo de industrialização no Brasil, onde a escola aparece como uma expectativa, como aspiração, do que como expressão dessa realidade contraditória.

Tozoni-Reis faz a seguinte explicitação ao citar Graciliano Ramos:

[...] Em *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, por exemplo, observa-se que a escola não aparece na narrativa da vida desta família de sertanejos. A palavra *escola* aparece uma única vez nessa obra, ao final, quando a família resolve migrar para o Sul do país. No último parágrafo encontramos Fabiano

pensando: “A cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias...” (RAMOS, 1977, p. 134). A escola aparece aqui como parte dos sonhos e esperanças de uma vida melhor. A ausência da escola na vida cotidiana das crianças das famílias de migrantes merece destaque também em *Infância*, do mesmo autor: “Aos nove anos, eu era quase analfabeto” (RAMOS, 1967, p. 187). (TOZONI-REIS, 2002, p. 56).

Durante este processo, percebemos como que se retratava a situação de exclusão das crianças pobres no contexto educacional, pois as mesmas não freqüentavam a escola. Contudo, os trechos dos romances fazem referência a mais uma das dimensões do caráter excludente do sistema de ensino no início da industrialização no Brasil. Trata-se dos componentes discriminatórios da escola pública, como pode ser observado. Neste sentido, a importância para compreender o papel da escola na vida das crianças pobres, no início do século XX no Brasil, diz respeito ao dualismo da escola, que oferece um tipo de educação escolar para os trabalhadores e outro para as elites, retratado em *Anarquistas, graças a Deus*, de Gattai.

Dia gordo de novidades. Logo pela manhã apareceu Ema, filha de dona Josefina Strambi, riso aberto, ansiosa por dar-me a boa nova: descobrira, por acaso, ótimo colégio onde eu poderia prosseguir meus estudos gratuitamente. Conhecendo o pensamento de meus pais sobre religião, fez mil rodeios antes de referir-se a um pequeno detalhe, talvez um entrave: tratava-se de uma escola católica. “Uma escola católica, porém liberal”, explicava Ema. Ela própria estivera com as freiras no dia anterior, falara de mim, as freiras aceitariam sem reservas ou restrições a aluna pagã. Ali eu aprenderia, além de conhecimentos gerais, a falar francês e bordar. [...] A escola não tinha nome, nem currículo. Era um anexo de famoso colégio de meninas ricas de São Paulo, o “Des Oiseaux”. No mesmo parque onde se elevava o “Des Oiseaux” — ocupando todo um quarteirão — fora construído um modesto pavilhão onde funcionava a escola que eu freqüentaria, a das meninas pobres. Na companhia de Ema, dirigi-me à Rua Caio Prado. Minha primeira surpresa, foi constatar que a entrada para minha escola era pela Rua Augusta, nos fundos do grande colégio, e não pelo portão central da Caio Prado, como eu julgara. Em meio a árvores frondosas, um pavilhão, isolado. [...] Durante um ano. Freqüentei a escola nos fundos dos “Des Oiseaux”. Depois, cansei de bordar para as freiras. (1986, p. 267–69).

Frente a essa realidade, a autora salienta, de forma clara, o dualismo entre a classe dominante e a educação do povo, que representava a própria organização social brasileira. Aos filhos dos senhores — da classe dominante —, caberiam todas as pompas, desde a estrutura física da instituição até os ensinamentos voltados para uma educação diferenciada; enquanto aos filhos dos pobres ofereciam ensinamentos como uma preparação para servir aos

possíveis empregadores. No entanto, no conto citado percebemos esse dualismo em relação à instituição, que se localizava numa mesma área, porém com entrada pelos fundos e uma construção modesta que destacava a posição social dos aprendizes. Segundo Romanelli:

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira. O que, no entanto, não ocorria ao sistema assim consagrado era o fato de a nova sociedade brasileira, que despontava com a República, já ser mais complexa do que a anterior sociedade escravocrata. Havia vários estratos sociais emergentes. O povo já não abrangia apenas a massa homogênea dos agregados das fazendas e dos pequenos artífices e comerciantes da zona urbana: transparecia a heterogeneidade da composição social popular, pela divergência de interesses, origens e posições. Existia já uma pequena burguesia, em si mesma heterogênea, uma camada média de intelectuais letrados ou padres, os militares em franco prestígio, uma burguesia industrial, ensaiando seus primeiros passos, e todo um contingente de imigrantes que, na zona urbana, se ocupavam de profissões que definiam classes médias e, na zona rural, se ocupavam da lavoura. [...] E a instituição da escola, calcada no princípio da dualidade social, iria aos poucos ter seus alicerces comprometidos pelo crescimento e complexificação dessas camadas. (2001, p. 41–2).

Neste cenário, a incipiente educação escolar tinha caráter dual: por um lado, a escola dirigida aos filhos dos donos de terra, por outro lado, a educação destinada à classe dominante. A escola estava, portanto, completamente integrada às necessidades da sociedade estratificada, agrícola e latifundiária. No fim do século XIX, surge uma nova classe intermediária, a pequena burguesia, que buscou ascensão social pela escolarização. Mas, para a maior parte da população que, em sua maioria, vivia nos meios rurais, a educação escolar não existia. Segundo Mata:

O crescimento demográfico da população e o intenso processo de urbanização do país no início do século XX determinaram um significativo crescimento da demanda pela educação escolarizada. O trabalho industrial, que, por um lado, sustentou-se principalmente pela mão-de-obra desqualificada para garantir a acumulação capitalista, por outro lado exigiu o mínimo de qualificação, principalmente no que diz respeito à escolarização básica: leitura e escrita. A população urbana, formada também pelos imigrantes e migrantes, começava a sentir a necessidade de um mínimo de instrução como instrumento para o ingresso no mercado de trabalho, ou para outras atividades sociais e culturais na cidade. Apesar da complexidade dos processos migratórios internos, alguns estudos apontam que as oportunidades de educação escolarizada aparecem como um dos motivos pelos quais as famílias dos trabalhadores no campo decidem vir para as cidades. (1980, apud TOZONI-REIS, 2002, p. 69).

Diante o exposto, surge a procura pela educação escolar, pois até então não havia exigência para a qualificação; a partir daí, a população sentiu a necessidade da escolarização

básica: leitura e escrita, para ingressar no mercado de trabalho, bem como para outras atividades sociais e culturais da cidade. Cresceu, assim, a demanda social pela escola. Contudo, a história da educação sobressai aos limites de uma tradição que toma como referência exclusiva o interior do âmbito educacional e escolar, no qual a educação deixaria de ser apenas uma peça deste cenário para se tornar, de fato, o ponto central da contextualização político-econômica e, conseqüentemente, insere-se como elemento constitutivo da história da produção e reprodução da vida social.

Por outro lado, Jorge Nagle, no período Republicano, põe em relevo a necessidade de se pensar na criança a partir da sua própria dimensão de mundo, ou seja, ela não pode ser apenas concebida como um objeto que deva ser forjado à imagem e semelhança do mundo adulto, ou melhor, dever-se-ia respeitar as suas próprias características. A esse respeito, o autor nos diz que:

Transformada a escola em uma sociedade em miniatura, dá-se o primeiro e decisivo passo no sentido do melhor relacionamento entre essa instituição e o meio social. Contudo, “a escola se destina, igualmente, a instruir” — é nesse ponto que se estabelece o novo modo de se conceber a relação entre a escola e a criança. “A infância — afirma-se na Exposição de Motivos do Decreto 7.970-A — não é um *pis-aller*, um tropeço que retarda a marcha do desenvolvimento e que se possa remover por processos mecânicos; é um estado necessário à formação e o amadurecimento humano [...] O primeiro cuidado para concorrer no sentido do desenvolvimento da criança e não apressar ou desconhecer-lá, tratando a criança como se ela tivesse não os seus próprios interesses, mas os interesses do adulto.” É a partir dessa proposição geral que decorrem alguns princípios que, em conjunto, vão definir o novo modelo que se constrói para organizar a escola primária. “O primeiro princípio, portanto, a ser considerado pelo professor nos seus processos de ensino é que a criança não deve ser considerada do ponto de vista do adulto, mas do ponto de vista dos motivos e interesses próprios dela.” (NAGLE, 2001, p. 254).

Essa concepção de criança implica percorrer caminhos que tenham como fonte os inúmeros fatores que têm desqualificado o ser criança.

Segundo Araújo:

A escola ainda mantém viva a idealização a respeito da criança. O presente articula com o passado, não de forma superadora, mas sim sintetizado por um conteúdo reducionista que, aos poucos, tem se cristalizado no contexto escolar. Cartazes, textos literários, livros didáticos e tantos outros instrumentos, utilizados no trabalho pedagógico, continuam por reforçar uma imagem romântica de criança, idealizada pelo perfil burguês de infância. Os fundamentos bio-psicológicos ganham espaço à medida que reconhecem a fragilidade e a superficialidade com que é tratada a concepção de crianças no trabalho pedagógico. Tais fundamentos, ao vagarem na reprodução equivocada dos mitos e idealizações, conferem à criança atributos deslocados de uma realidade social e histórica. O senso comum revela-se

neles como um movimento que se adentra na escola e mascara as contradições que perpassam o universo infantil. (1996, p. 71–2).

Perante esse universo da criança, a escola ainda mantém vivas as regras, os rituais, seus delineamentos ligados à iniciação da vida social. Portanto, acaba por constituir um conteúdo reducionista que permanece presente no interior da escola, cristalizado no contexto escolar, por meio de suas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, reforça uma imagem romântica de criança e, conseqüentemente, promove a exclusão dos menos favorecidos economicamente.

Prossegue Araújo:

A fragilidade biológica da criança foi um dos motivos utilizados pela pedagogia para justificar o domínio do adulto sobre ela e fazer legitimar a inferioridade da criança face à autoridade do professor. Zilberman (1987, p. 19) ressalta que: “As relações da escola com a vida são, portanto, de contrariedade: ela nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo (o dever ser substituindo o fato real)”. Investe o processo verdadeiro com que o indivíduo vivencia o mundo, de modo que não são discutidos nem questionados, os conflitos que persistem no plano coletivo. Por sua vez, o espaço que se abre é ocupado pelas normas e valores da classe dominante que são transmitidos aos estudantes. Em outras palavras, é por omitir o social que a escola pode se converter um dos veículos mais bem-sucedidos da educação burguesa; pois, a partir dessa ocorrência, torna-se possível a manifestação dos ideais que regem a conduta da camada no poder, evitando eventual questionamento que revelaria sua face mais autêntica. É neste momento que a educação perde a sua inocência, e a escola, sua neutralidade, comportando-se como uma das instituições encarregadas da conquista de todo o jovem para a ideologia que a sustenta, por ser a que suporta o funcionamento do Estado e da sociedade. (1996, p. 72–3).

Neste cenário, a presença da criança é constantemente ameaçada por vários pré-conceitos, que pouco representam suas condições objetivas e subjetivas de vida. Quantificada por uma série de atributos negadores do seu caráter histórico, a infância é tratada como um período preparatório à idade adulta e levada a perpetuar às forças legitimadoras das relações sociais existentes. Diante de consideráveis avanços que hoje se estabelecem no contexto da educação, coexistem com forças contraditórias, como a própria sociedade e a família, também há fatores econômicos, políticos e sociais, que ainda dão a criança um estatuto romântico, revitalizado por discursos sobre a infância.

Os conteúdos ensinados não levam em conta as experiências de vida das crianças e, sobre a aparência da universalidade, omitem os interesses dos grupos dominantes. Nesse sentido, contribuem para reprodução da dominação. Sob esse perfil, os conteúdos cumprem a

função de dominação, em harmonia com o caráter liberal da escola em expansão, reforçam uma escola discriminatória, seletiva e excludente.

Kuhlmann Jr. chama a atenção para o fato de que:

Do ponto de vista da sociologia da educação, [...] escrevendo sobre a escola maternal, entende-se ser necessário ir além da descrição das origens sociais das crianças que freqüentam a instituição e das repercussões disso sobre seu funcionamento. Trata-se de empreender a construção das relações entre o fenômeno — histórico — da escolarização das crianças pequenas e a estrutura social. O fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais da infância, etc. [...] A história da educação infantil também sugere esse tipo de consideração. As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc. — e, é claro, com a história das demais instituições educacionais. Não se trata apenas da educação infantil: a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fase de idade para as quais se criam instituições educacionais específicas. (1998, p. 15–6).

Neste sentido, a história assume uma dimensão significativa, de ampliação dos horizontes, o que torna mais claro o entendimento das pesquisas sobre a história da educação infantil.

Deu-se o grande salto. Na época tradicional, a socialização da criança não tinha nenhum controle, ocorria a partir do contato com os adultos, aprendendo na prática ao ajudar no fazer destes. Desde o século XVIII, segundo Mause (1982), dominar a criança a partir do controle físico não era o importante. A preocupação passa a ser o domínio de sua mente, assegurando o controle de seu interior tanto das raivas, de suas necessidades, quanto de seu apetite sexual e sua vontade. A educação higiênica começa desde cedo, sendo amamentada por sua mãe, e liberado seu corpo das faixas e dos purgantes brutais dados para lar seu interior. A moral deixa de lado as brincadeiras, substituindo-as pelas rezas. Os açoites deixam de ser sistemáticos, substituídos pelos castigos morais. O nascimento da pediatria promoveu o cuidado mais próximo das crianças por seus pais, reduzindo-se consideravelmente a mortalidade infantil.

No século XIX, a educação da criança não consistiu em dominar a vontade e o espírito da criança, mas em formá-lo. Preocupa a melhor forma de guiá-la pelo bom caminho, ensinando-a a adaptar-se ao meio, socializando-a de forma predeterminada. Os pais preocupam-se não só com a maneira ocasional de educar os filhos, de dedicar-lhes tempo e dinheiro, mas também começam a ajudar a mãe a cuidar deles. A colaboração implica a

verdadeira participação dos dois pais no desenvolvimento da criança. Levam-se em conta as idéias de corrigir e formar pais, dando-lhes mais tempo para a diversão e o diálogo, principalmente nos primeiros anos de vida, ajudando-os a alcançar objetivos cotidianos, respondendo continuamente a suas necessidades, brincando e estando a seu serviço, não como outrora. A criança se converte no centro da família, a figura principal; na história se invertem os papéis. Contudo, o que envolve a vida da criança não deixa de ser manipulada, e em muitas ocasiões continua o adulto extraindo para si proveito da forma de conduzi-la.

Na reconstituição da história da criança orientada pela prática difusa do adulto, enfatizou-se como esta foi conduzida segundo a forma de atuar e pensar com base nos interesses deste, sem a contemplação de uma explícita identificação da criança enquanto tal, quer dizer, sem contar com uma concepção que a definisse como uma entidade própria. Isto é, foi sempre conduzida pelos diferentes setores da sociedade a partir das necessidades dos adultos, sendo desde estes parâmetros que pelo geral se guiou seu comportamento, seu mundo. É isso que foi sociedade, na passagem da modernidade, a história da criança se modifica aparecendo diferentes concepções de infância, que se constituem como referencial teórico.

O pensamento contemporâneo guiará a vida da criança no processo de sistematização e transformação de formas mais elaboradas para conduzir sua educação, tanto em nível geral ou social quanto específico com a escolarização. Assim, precisa-se entender as múltiplas relações que envolvem a criança como uma identidade passível de ser estudada e orientada de forma mais específica. Em lugar da indeterminação quando incorporada ao adulto, um ser em construção, nascendo culturalmente rico pelo acervo a apreender, iniciando seu processo de formação, o que implica uma necessidade maior de condução, demandando uma série de condições, inicialmente para sobreviver e posteriormente para desenvolver maiores possibilidades de atuar frente ao mundo que a rodeia, apropriando-se dele, no processo de socialização, incorporando a cultura do adulto, mas fazendo-se necessária a sua superação.

1.2 Escola, infância e legislação

A expansão dos estudos sobre a educação infantil no Brasil tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, com o acompanhamento da intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. O delineamento da história da educação infantil, segundo Oliveira (2005) evidencia

que a concepção de infância é uma construção histórica e social, abordando distintas idéias de criança e de desenvolvimento infantil.

Neste sentido, Oliveira explicita que:

No momento da consolidação da educação infantil como um direito da criança, conhecer a história das instituições e das políticas públicas na área, traçada dentro das demais lutas sociais, pode apontar-nos novos caminhos, se soubermos compreender as contradições em meio às quais elas foram gestadas. Ao longo de muitos séculos, o cuidado e a educação das crianças pequenas foram entendidos como tarefas de responsabilidade familiar, particularmente da mãe e de outras mulheres. (2005, p. 57–8).

Assim, a história da educação infantil mostra que a criança estava inserida no meio dos adultos com o objetivo de conhecer a tradição, conforme realça Ariès (1981), que, depois dos sete anos, era enviada para uma outra família para aprender os ofícios e ser educada, conforme já afirmamos acima. Desse modo, a educação da criança surge da necessidade dos pais de estarem próximos dos filhos, os quais, cada vez mais, não são confiados à escola: “o clima sentimental era agora diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo em que a escola, ou menos que o hábito geral de educar as crianças na escola” (ARIÈS, 1981, p. 232).

Para compreendermos esse significado atribuído à escola, recorremos às palavras de Ariès (1981), ao discorrer sobre a história da instituição educativa. A escola medieval era indiferente quanto à divisão que conhecemos hoje de idades. Ela, em uma classe única, reunia jovens, idosos, crianças. Não existia uma graduação dos currículos nem o professor mantinha, nem se prendia ao planejamento do tempo escolar. “A escola não dispunha então de acomodações amplas [...] Em geral, o mestre alugava uma sala, uma *schola*, por um preço que era regulamentado nas cidades universitárias [...] Forrava-se o chão com palha, e os alunos aí se sentavam” (ARIÈS, 1981, p. 166–67).

Prossegue Ariès:

[...] A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las. (1981, p. 10).

Neste contexto, as crianças entravam para a escola com 7 anos, característica do século XVII, e mais tarde, somente ingressavam nas escolas a partir de 10 anos. Assim, a primeira infância sofria, neste momento, a exclusão escolar. Com influência da burguesia, no final do

século XIX, as mudanças foram atingindo todo o espaço educacional, principalmente em relação à divisão de idades, currículos, métodos, dentre outros. Como também acentua-se uma prática disciplinadora, isto acontece devido à visão de fraqueza da infância, que precisava ser educada por mestres. Estas disciplinas eram rígidas e humilhantes, realizadas com castigo corporal.

Dessa forma, a educação das crianças não podia ser vista como um fato menor na produção e transformação das cidades na transição do século XIX para o XX. Ao contrário, as escolas primárias desempenharam na vida urbana um importante papel social e cultural. A natureza do desenvolvimento infantil como princípio básico para a educação e seus desdobramentos de orientação psicológica enraizou uma forma de conceber a aquisição do conhecimento e, conseqüentemente, de organizar o ensino. Por isso, é necessário observar as “lições de coisas”; mais que um simples método pedagógico e vê-lo como a condensação de algumas mudanças culturais que se consolidam no século XIX.

Saviani faz uma apresentação sobre a expressão “lições de coisas” no sentido de melhor compreender seu significado:

[...] Rui Barbosa foi um grande defensor desse método, cujos princípios e fundamentos foram por ele sistematicamente apresentados em seus célebres *Pareceres*, culminando com a tradução do livro de Caldins sobre as *lições de coisas*, que é a essência do método intuitivo. [...] Intuição — o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras. (2004, p. 27).

Assim, baseava-se em princípios pedagógicos pelos quais os professores trabalhavam com os alunos com o intuito de propiciar uma educação adequada às concepções do momento; Rui Barbosa foi defensor desse método intuitivo, em que o ensino deveria partir de uma percepção sensível.

Nesse cenário educacional, Oliveira retoma em sua abordagem a proteção da infância:

No período precedente à proclamação da República, observam-se iniciativas isoladas de proteção à infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época, com a criação de entidades de amparo. Ademais, a abolição da escravidão no Brasil suscitou, de um lado, novos problemas concernentes ao destino dos filhos de escravos, que já não iriam assumir as condições de seus pais, e, de outro concorreu para o aumento do abandono de crianças e para a busca de novas soluções para o problema da infância, as quais, na verdade, representavam apenas uma “arte de varrer o problema para debaixo do tapete”: criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres. (2005, p. 92).

Neste sentido, as primeiras iniciativas voltadas às crianças surgiram com o trabalho com que médicos e damas beneficentes procuravam minimizar as taxas de mortalidade infantil; tinham como intuito velar pelos menores: atendiam crianças pobres e abandonadas. Estas instituições destinadas ao cuidado das crianças pobres se assemelhavam a creches, asilos e internatos em relação às instituições atuais. Devido à carência de higienização na sociedade brasileira, essas instituições tiveram como primeiras iniciativas o caráter higienista em relação às crianças.

As soluções para um projeto social de construção de uma nação moderna são apontadas por Oliveira como:

[...] parte do ideário liberal presente no final do século XIX, reunia condições para que fossem assimilados, pelas elites do país, os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, elaborados no centro das transformações sociais ocorridas na Europa e trazidos ao Brasil pela influência americana e européia. O jardim-de-infância, um desses “produtos” estrangeiros, foi recebido com entusiasmo por alguns setores sociais. A idéia de “jardim-de-infância”, todavia, gerou muitos debates entre os políticos da época. Muitos a criticavam por identificá-la com as salas de asilos francesas, entendidas como locais de mera guarda das crianças. Outros a defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob a influência dos escola-novistas. O cerne da polêmica era a argumentação de que, se os jardins-de-infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público. (2005, p. 92–3).

Nesta perspectiva, nas esferas governamentais surgem grupos destinados a diminuir os problemas da criança, no entanto aparece o jardim-de-infância como uma semente para o futuro, que passou por várias transformações até chegar à concepção atual, mesmo sendo baseada nos modelos de instituição estrangeira. As opiniões quanto ao jardim-de-infância se divergiam: enquanto uns o recebiam com entusiasmo, outros identificavam-no com asilos franceses, e ainda, aqueles que acreditavam nas vantagens para o desenvolvimento infantil como influência dos escola-novistas.

Porém, os jardins-de-infância tinham como objetivos a caridade aos mais pobres e, assim, não deveriam ser mantidos pelo poder público. A questão era debatida, e sob os cuidados de entidades privadas, segundo Oliveira (2005), os primeiros jardins-de-infância foram criados em 1875, no Rio de Janeiro, e em 1877, em São Paulo. Alguns anos depois, foram dirigidos os primeiros jardins-de-infância públicos para crianças dos extratos sociais mais afortunados, onde a programação pedagógica desenvolvida era inspirada em Froebel.¹³

¹³ “[...] A pedagogia de Froebel, como lembra Francisco Larroyo, é uma *pedagogia da atividade espontânea*. Segundo o criador dos Jardins-de-infância, encontram-se na criança todas as potencialidades e aptidões para que ela se torne um homem pleno. Assim, a educação deve ser ‘um processo evolutivo e natural das disposições humanas’.” (COTRIM; PARISI, 1984).

Segundo Oliveira:

[...] Para atrair e reter a força de trabalho, fundaram vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternas para os filhos de operários em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e várias outras no interior de Minas Gerais e no norte do país, iniciativas que foram sendo timidamente seguidas por outros empresários. Sendo de propriedade das empresas, a creche e as demais instituições sociais eram usadas por elas no ajuste das relações de trabalho. O fato de o filho da operária estar sendo atendido em instituições montadas pelas fábricas passou, até, a ser reconhecido por alguns empresários como algo vantajoso, por provocar um aumento de produção por parte da mãe. Todavia, tanto o discurso dos patrões como o próprio movimento operário enalteciam um ideal de mulher voltada para o lar, contribuindo para que as poucas creches criadas continuassem a ser vistas como paliativos, como situação anômala. (2005, p. 96–7).

Dentro deste cenário, que se constitui hoje como um segmento importante do processo educativo, em que a criança já nos meados do século XX passou a ser lembrada, por outro lado, a reestruturação econômica, com a conseqüente inserção da mulher no mercado de trabalho, provocou a antecipação da escolaridade, entendida como um espaço no qual as mães abrigam os seus filhos durante o período de seu trabalho.

As reivindicações e as poucas conquistas não se deram sem conflitos, os sindicatos eram combatidos pelas associações patronais. Com essa movimentação, alguns empresários foram modificando sua política de repressão direta aos sindicatos e concedendo certos benefícios sociais, para enfraquecer os movimentos operários e controlar as formas de vida dos trabalhadores dentro e fora da fábrica.

No entanto, a escola primária sofreu discriminações ao longo de sua constituição. Nem todas as famílias, mesmo as mais abastadas, colocavam seus filhos sem hesitação. A escola, como fenômeno novo na realidade brasileira, suscitava questões quanto a sua validade; para alguns, ela era mais um agrupamento, já outros (moralistas) a consideravam como necessária, desde que fosse capaz de estabelecer uma moral rigorosa, ancorada nos bons costumes e nos valores religiosos.

Romanelli (2001) ressalta que o decreto-lei 8.529, promulgado em 2 de janeiro de 1946, logo depois da queda de Getúlio Vargas, portanto após a mudança de regime, volta à normalidade democrática, que vai ser sentida através desse decreto-lei, que já revelava certo grau de abertura e nenhum sinal da influência fascista que se podia perceber através da Lei Orgânica do Ensino Secundário, como explicita a autora:

O ensino primário até então, praticamente, não recebera qualquer atenção do Governo Central, estando os sistemas do ensino ligados à administração dos Estados e, portanto, sujeitos às condições destes para legislar e inovar. Não havia diretrizes traçadas pelo Governo Federal para esse nível de ensino, e isso era uma tradição que estava ligada à nossa herança colonial. Na verdade, a não ser a obra esporádica das ordens religiosas, jamais se tinha cuidado seriamente do assunto. Isso, no entanto, não significava que o ensino primário estivesse em completo abandono pelos poderes públicos. Estes vinham desenvolvendo uma ação sobre a escola primária nos Estados e através deles. Era a administração estadual que cuidava do assunto e a ela estavam afetas até então as reformas por que passara esse nível de ensino. Acontecia, porém, que a ausência de diretrizes centrais criava uma desorganização completa no sistema, já que cada Estado inovava ou abandonava, de acordo com sua própria política. Várias reformas do ensino feitas pelos Estados haviam atingido em cheio a escola primária, desde a década de 1920. Mas eram reformas isoladas, que contribuíam para acentuar mais ainda as diferenças regionais em matéria de educação. (ROMANELLI, 2001, p. 160).

O retorno à normalidade democrática consubstanciou-se na adoção de uma nova Constituição, caracterizada pelo espírito liberal e democrático, como se pode ver no capítulo 3 do título IV, que trata dos direitos e das garantias individuais e do qual extraímos alguns artigos e parágrafos que nos interessam de perto; pois asseguram liberdade de pensamento:

1. Art. 141, § 5º – É livre a manifestação do pensamento sem que dependa de censura [...]. A publicação de livros e periódicos não dependerá de licença do poder público; § 7º – É inviolável a liberdade de consciência e crença...; § 8º – Por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política, ninguém será privado de nenhum dos seus direitos [...].
2. Art. 168, item VII, é garantida a liberdade de cátedra,
3. Art. 173 – As ciências, as letras, e as artes são livres,
4. Art. 174 – O amparo à cultura é dever do Estado. (2001, p. 170).

A Constituição de 1946, com uma fisionomia democrática e liberal, estabelecia que à União cabia legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 5º, item XV, letra “d”). Romanelli explicita esse espírito constitucional ao estabelecer os requisitos mínimos para que essas diretrizes e bases fossem alcançadas, consagrando todo o capítulo 2 do título VI à educação e à cultura. O direito à educação ficou assegurado da seguinte forma:

Art. 166: A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167 – O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II – o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e os filhos destes;

IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem para seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores. (LEI N. 6 — DE 19 DE DEZEMBRO DE 1946).

A Constituição de 1946 é um documento de inspiração ideológica liberal-democrática. O seu liberalismo difere da filosofia liberal inspiradora da política econômica européia dos séculos XVIII e XIX. Romanelli aponta que os princípios liberais da Carta de 1946 são aqueles que:

[...] asseguravam direitos e garantias individuais inalienáveis, estavam visivelmente impregnados do espírito democrático tão próprio das reivindicações sociais do século em que vivemos. Foi assim, pois, que, ao aliar garantias, direito e liberdade individuais, com intervenção do Estado para assegurar essas garantias, direito e liberdade *a todos*, a Constituição de 1946 fugiu à inspiração da doutrina econômica liberal dos séculos anteriores para inspirar-se nas doutrinas sociais do século XX. Nisso ela se distanciava também da ideologia liberal-aristocrática esposada pelas nossas elites, no antigo regime. Foi, pois, baseado na doutrina elaborada pela Carta de 1946, que o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores com o fim de estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional. Em 1948, esse projeto dava entrada na Câmara Federal, seguido de mensagem presidencial. (2001, p. 171).

Neste contexto, começa um dos períodos mais relevantes da luta ideológica em torno dos problemas da educação, luta já iniciada no final da década de 1920, pois a cada grupo que assumiam o controle político do país estabeleciam projetos para atender às necessidades que eram definidas como aspectos relevantes, entre eles, Saviani (2004) apresenta que em 1930 emergiu a necessidade da formação dos professores, sobretudo os do ensino normal e secundário.

Saviani, ao realçar sobre o Instituto de Educação e a formação dos professores, diz que:

A nova faculdade prevista por Francisco Campos não chegou a ser instalada. Mas o Decreto n. 1.190, de abril de 1939, de iniciativa do ministro da Educação Gustavo Capanema, reorganizou, na Universidade do Brasil, a Faculdade Nacional de Filosofia, que ficou estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, às quais se acrescentou, ainda, uma seção especial denominada Didática. [...] A base organizacional da formação em nível superior dos profissionais da educação, aí compreendidos os professores e os pedagogos, decorrendo dessa estrutura implantada em 1939 que, embora tendo sofrido algumas alterações e diversas contestações, no fundamental mantém-se em vigor ainda hoje. [...] Tendo substituído Francisco Campos no Ministério da Educação a partir de julho de 1934, Gustavo Capanema deu seqüência ao processo de reforma educacional, interferindo, nos anos de 1930, no ensino superior e, a partir de 1942, nos demais níveis de ensino por meio das “leis orgânicas do ensino”, também conhecidas como reforma Capanema, abrangendo os ensinos industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementados pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (1946). (2004, p. 36–7).

Diante do exposto, a Faculdade Nacional de Filosofia se organizou em duas modalidades, sendo o bacharelado, com duração de três anos, e a licenciatura. O curso de Pedagogia estava incluso no bacharelado, enquanto o diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, no qual deveria ser acrescentado um ano ao bacharelado. No entanto, o ramo profissional dividiu-se em industrial, comercial e agrícola, enquanto o SENAI e SENAC passaram a ministrar os cursos de aprendizagem na preparação, elementar e rápida, de mão-de-obra.

Do ponto organizacional do ensino, em virtude da necessidade da regulamentação deste, recorreu-se a reformas parciais, que, para fixar as diretrizes e bases da educação nacional, o então ministro da Educação, Clemente Mariani, encaminhou ao presidente da República, para sua apreciação e do Congresso Nacional, um projeto que se converteu na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961. Saviani apresenta o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961:

[...] A LDB (Lei nº 4.024/61) manteve, no fundamental, a estrutura em vigor de corrente da reforma Capanema, flexibilizando-a, porém. Com efeito, do conjunto das “leis orgânicas do ensino” decretada entre 1942 e 1946 resultou uma estrutura que previa, *grosso modo*, um curso primário de quatro anos, seguido de ensino médio com a duração de sete anos, dividido verticalmente em dois ciclos, o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, dividido horizontalmente nos ramos secundário, normal e técnico, sendo este, por seu turno, subdividido em industrial, agrícola e comercial. (2004, p. 38–9).

Embora as instituições de cuidados à criança ainda permanecessem com uma visão assistencialista, as mesmas passaram a ser cada vez mais procuradas pelos segmentos sociais de menor renda: operários, empregadas domésticas, trabalhadores do comércio e funcionários públicos.

Cunha e Góes esclarecem que:

A LDB traduz no seu texto a estratégia típica da classe dominante que ao mesmo tempo que institucionaliza a desigualdade social, ao nível da ideologia, postula a sua inexistência; [assim,] o sistema educacional além de contribuir para reproduzir a estrutura de classes e as relações de trabalho, também reproduz essa ideologia da igualdade. (2002, p. 14).

Ao retratar essas questões, ao mesmo tempo em que institucionalizam a inexistência da desigualdade social, conjugam em alguns momentos a ampliação e melhoria de oportunidades educativas, a melhoria e qualidade do ensino, a reformulação administrativa, curricular e metodológica das redes escolares em funcionamento, a fim de garantir sua maior eficácia.

Oliveira realça que:

No período dos governos militares pós-1964, as políticas adotadas em nível federal, por intermédio de órgãos como o Departamento Nacional da Criança, a Legião Brasileira de Assistência e a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor – Funabem, continuaram a divulgar a idéia de creche e mesmo de pré-escola como equipamentos sociais de assistência à criança carente. (2005, p. 107).

Dentro desse cenário pode-se perceber que a criança esteve subordinada aos interesses políticos, sociais e econômicos, houve a criação de alguns programas emergenciais de massa (de baixo custo), muitas vezes desenvolvidos por pessoas da própria comunidade. As creches apareciam como resultado, como símbolo concreto dessas lutas: movimento popular e as reivindicações das mulheres. Diante dessa situação, Oliveira nos esclarece a respeito dos planos desenvolvidos durante este período:

[...] O Plano de Assistência ao Pré-escolar, proposto em 1967 pelo Departamento Nacional da Criança sob a influência do Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência – Unicef, organismo internacional de assistência no campo da saúde e nutrição que passava a atuar também na área de educação infantil. (2005, p. 107).

Dentro desse contexto, muitas entidades adotaram os princípios do tecnicismo e, assim, esboçaram uma orientação mais técnica em seu trabalho com as crianças.

Kuhlmann Jr. salienta:

As interpretações precisam superar as simplificações para que de fato levem a conclusões conseqüentes. Sabe-se que foi apenas com expansão da força de trabalho feminina aos setores médios da sociedade, em todo o mundo ocidental, a partir da década de 1960, que se ampliou o reconhecimento das instituições de educação infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as freqüentassem. A demanda desses setores promoveu uma recharacterização das instituições, que passaram a ser vistas como apropriadas à criança de todas as classes sociais. Mas esse dado real não concentra o âmago dos significados relacionados à expansão da educação infantil. A vontade de propiciar uma boa educação para seus filhos não é exclusiva das mulheres de classe média ou alta. (1998, p. 199).

Considerando-se que o tema aborda uma educação caracterizada como forma alternativa, oposta àquela de que guarda cuidados médico-higienistas, de assistência. Essa interpretação invalida a idéia de que aquelas instituições precisariam deixar de ser assistenciais para se transformarem em educacionais, perante estas abordagens que ainda permanecem presentes em nosso cotidiano.

Prosseguindo, o mesmo autor destaca:

[...] Em recente publicação da Coordenadoria de Educação Infantil do MEC, identifica-se que as propostas de programação para educação infantil, nos diversos estados e capitais de nosso país estariam deixando de considerar o universo cultural da criança; privilegiando o desenvolvimento cognitivo, organizado em áreas compartimentadas e com ênfase na alfabetização; dicotomizando conhecimento e desenvolvimento; desvalorizando o jogo e o brinquedo como atividades fundamentais para as crianças: antecipando a escolaridade; e deixando de esclarecer as articulações entre as atividades de cuidado e a função pedagógica preconizada. Todos esses problemas — que são, de fato, vividos nas nossas instituições — seriam devido à história (KUHLMANN JR., 1998, p. 200).

Esses fatores sociais, aliados às discussões de pesquisadores, remetem-nos a um universo de que a criança ainda permanece em um campo desconhecido, o qual necessita ser desvendado, pois norteia em sua história a uma busca da construção de sua identidade, ou seja, a função educativa dessas instituições. Kuhlmann Jr. nos diz que:

Talvez seja possível explicar as questões analisadas acima [...] pela trajetória histórica da educação infantil em nosso país, na busca da construção de sua identidade. Nesse processo, o trabalho com a criança pequena, que na sua origem voltava-se apenas para assistência, vai, num movimento dialético, entremeado por conflitos, idas e vindas, buscando sua função educativa. Assim, tentando construir um espaço próprio, encontra no modelo escolar a forma privilegiada de sua legitimação, o que acaba por constituir um paradoxo. Entretanto, como não há linearidade nessa caminhada, a busca de identidade própria é constantemente retomada. (1998, p. 200–01).¹⁴

¹⁴ Cf. Brasil (1996, p. 43).

Por outro lado, a incorporação das creches ao sistema educacional brasileiro não proporcionou a superação da concepção assistencialista. Recuperar esta discussão sobre a incorporação das creches ao sistema educacional brasileira ganha sentido em virtude de que, na atualidade, a educação destinada às crianças pequenas no interior da instituição do Grupo Escolar João Pinheiro de Villa Platina contribuiu para uma reflexão acerca das motivações que levaram à criação de salas de educação infantil no interior desta escola. Assim parte-se do princípio de que tal instituição abrigava em seu contexto uma parcela de crianças que, analisando as fontes referentes ao objeto deste estudo, grupo escolar de Villa Platina, percebemos que neste cenário a escola não tinha cunho de assistencialismo, pois a sua clientela era composta, em sua maioria, por filhos de médicos, advogados, comerciantes, fazendeiros, professores; existia, também, um pequeno número representado por crianças oriundas de uma camada social menos favorecida, composta por filhos de operários e domésticas que trabalhavam nas redondezas, ou seja, na parte central da cidade. Nesse momento, a prática pedagógica dessa escola já apresentava um ensino avançado em relação à qualidade do ensino, o que pode ser comprovado pela procura de matrículas, tornando assim as vagas limitadas, devido à grande recorrência da elite ituiutabana.

É fundamental compreendermos a importância das práticas pedagógicas ligadas à educação, uma vez que as mudanças introduzidas pela lei 5.692/71 na sua estrutura do ensino estão na ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos, ou seja, para a faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos, causando implicações, pois, doravante, compete ao Estado o acréscimo de suas obrigações com relação à educação do povo e supõe uma modificação estabelecer a estrutura da educação elementar, já que a expansão do ensino, decorrente disso, imporá um grau de elasticidade e capacidade de adaptação à realidade inexistentes nos tradicionais cursos primários e ginasial.

Através da análise das fontes obtidas dentro deste trabalho sobre o Grupo Escolar João Pinheiro de Villa Platina, constatamos a presença da organização pedagógica utilizada na instituição, que em alguns momentos não se encontram em sintonia com a legalidade, conforme a lei 5.692/71 que estabelece:

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§1º. As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§2º. Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.

Pensar a educação das crianças que se encontram nas creches e pré-escolas é pensar uma fase em que se vivenciam as primeiras experiências escolares, concomitantemente às primeiras expressões sexuais, afetivas, emocionais, relacionais extrafamiliares. Tal fato exige uma prática pedagógica interdisciplinar, concebendo a criança como um ser que pertence a um contexto socioeconômico-cultural, possuidora de uma objetividade e subjetividade. E, para o ensino de primeiro grau, além da formação geral, passa a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho.

Germano salienta que: “Com isso, o ciclo de reforma da educação brasileira se estende também para o ensino primário e médio, cujo marco principal é a Lei 5.692/71,¹⁵ que fixam diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus” (2000, p. 159).

Dentro do contexto educacional, segundo a lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou as diretrizes e bases da escola de 1º e 2º graus. De acordo com a lei, o ensino de 1º grau compreendendo a duração de oito anos letivos (art. 18) destinava-se à formação da criança e do pré-adolescente (art. 17), correspondendo ao ensino primário obrigatório e gratuito dos 7 aos 14 anos estabelecido pela Constituição Federal de 1967 (art. 176, § 3º, II).

Compactuamos com as observações de Souza:

[...] A criação do ensino de 1º grau em 1971, pela integração do primário e ginásio, consagrou a extensão da escolaridade obrigatória no País. A implantação do 1º grau, destinado à formação da criança e do pré-adolescente, deu-se a partir da eliminação dos exames de admissão e da ampliação (indiscriminada) das séries nos grupos escolares, aproveitando a rede física instalada e ajustando a estrutura administrativa e pedagógica. Uma nova nomenclatura se impôs com a eliminação de denominações usuais na época, como escola isolada, ginásio e equivalentes. (2004, p. 152).

Enfim, tais propostas visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista de educação e de ensino; portanto, o resultado desse processo foi de consequências danosas para a educação infantil.

A partir dessa contestação, Kuhlmann Jr. caracteriza essa situação dentro das condições de oferta oferecidas pelo Estado, pois:

¹⁵ Esta constitui a décima reforma educacional desde a Proclamação da República. As outras foram as seguintes: Benjamin Constant (1890), Amaro Cavalcanti (1892), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Corrêa (1911), Carlos Maximiliano (1915), João Luís Alves (1925), Francisco Campos (1931), Gustavo Capanema (1942) e LDB/Lei de Diretrizes e Bases (1961) (GERMANO, 2000, p. 159).

A perspectiva de oferta de uma educação infantil de qualidade passa a ser considerada uma tendência elitista diante da falta de recursos, os programas de emergência adentram o sistema educacional. Renova-se a também secular proposta da “assistência científica”, que isola as crianças pobres em instituições conformadas por uma “pedagogia da submissão”, que considera que elas não precisam de tudo aquilo que se diz quando se fala na educação das “outras” crianças, que (re)produz as desigualdades sociais (de classe, de raça, de gênero, de geração). Ao mesmo tempo, repõe-se como novidade a relação da educação infantil com um melhor desempenho na escola obrigatória, agora não mais por ela favorecer o desenvolvimento integral da criança, mas por compensar carências da população pobre. Até mesmo quando se manifesta a intenção de garantir o contato com o conhecimento, surgem idéias de que a recreação infantil se oporia ao “pedagógico” por deixar a criança sem contato com a língua escrita. Transfere-se para uma educação pré-escolar de baixa qualidade a solução dos problemas da escola primária — agora ensino de 1º grau, marcado pelo peso curricular do antigo ginásio, mas que não consegue garantir a conclusão sequer da 2ª série, para muitas crianças. (2003, p. 490).

Antes de defender a educação pré-escolar como solução à repetência, é preciso, primeiro, constatar que não são todas as pré-escolas que influenciam a promoção da primeira série. Na maioria das vezes, a prática de iniciar a leitura e a escrita no jardim de infância “roubou” da criança o prazer e os benefícios da atividade lúdica, deixando-a sem a condição de desfrutar da sua infância, ao pragmatizar a ação pedagógica na educação infantil. Transfere-se para uma educação pré-escolar de baixa qualidade a solução dos problemas da escola primária. Estas mudanças se estabelecem entre as práticas desenvolvidas pelas instituições escolares que desempenham ações relativas à educação, favorecendo um conhecimento elementar precário, não oportunizando às crianças um amadurecimento de seu cognitivo. Portanto, este trabalho assumiu, então, caráter pedagógico, voltado para atividades de maior sistematização, ou seja, a reposição de um melhor desempenho na escola obrigatória em relação à educação infantil.

Contudo, segundo Kuhlmann Jr.:

Um século depois de sua chegada ao país, a educação infantil brasileira começa a viver um processo de expansão — fenômeno que também ocorre em outros países. Em 1974, o MEC cria o SEPRE, Serviço de Educação Pré-escolar. As propostas de instituição de baixo custo para os pobres ganham impulso, ampliando o atendimento em escala muito mais acentuada do que até então. A Legião Brasileira de Assistência (LBA), que desde 1967 também passa a se ocupar das creches, implanta o Projeto Casulo em 1977, multiplicando as instituições em todo país, por meio da diminuição proporcional do valor do *per capita* dos recursos repassados para as creches ligadas a entidades sociais. Ao se ocupar de outra área, a educação, os órgãos de assistência social acabam por interpor uma névoa a encobrir a história reprodução das desigualdades sociais e o conjunto dos direitos sociais da classe trabalhadora, dos quais o direito à creche e pré-escola é apenas à parte. (2003, p. 491).

TABELA 1
Dados oficiais do Ministério da Educação

ANO	MATRÍCULAS NA PRÉ-ESCOLA	SOMATÓRIO DAS MATRÍCULAS DE CRECHES MAIS SALAS ALFABETIZADORAS	DISPÊNDIO DO GOVERNO FEDERAL
1967	—	—	11,8%
1972	460.000	—	—
1973	—	—	5,5%
1974	—	—	5,2%
1976	—	—	7%
1984	~2.500.000	—	—
1997	4.292.000	~6.000.000	—

Fonte: KUHLMANN JR. apud LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2003, p. 491–92.

Em suma, este projeto visava proporcionar complementação alimentar, evitando os danos da desnutrição e oferecendo estímulos fundamentais para o bom desenvolvimento da criança, tanto emocional como cognitivo. As creches eram destinadas aos filhos das camadas populares e as atividades dessas instituições estavam diretamente ligadas à assistência à saúde, sem um programa coeso de educação escolar. Já a pré-escola destinava-se a uma classe social de poder aquisitivo mais elevado, com objetivo de educar as crianças menores de seis anos. Kuhlmann Jr. apresenta os dados oficiais do Ministério da Educação na Tabela 1.

Portanto, em relação aos dados acima, Kuhlmann Jr. nos apresenta que.

A partir de 1968, há um acentuado declínio do dispêndio do Governo Federal com a educação. [...] A Constituição da Ditadura Militar de 1967 extinguiu os preceitos de 1946, que previam a aplicação de nunca menos de 10% de renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino pela União. (2003, p. 492).¹⁶

Esses números sugerem um investimento efetivo na área. É importante destacar que esse processo ocorre concomitante com outros elementos que destacam uma clara ausência de compromisso com a questão dos direitos sociais e da diminuição da pobreza.

Frente aos imperativos da Constituição de 1967, Germano nos esclarece:

A Constituição de 1967, que assegurou amplos direitos ao capital, foi bastante restritiva com relação ao trabalho. Assim, a regulamentação dos salários e do mercado de trabalho ficaram afetas ao Executivo, que proibia greves nos serviços públicos e nas atividades essenciais, quebrava a estabilidade no emprego ao incorporar o mecanismo do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) à Constituição, e estimulava o trabalho infantil ao reduzir a idade legal mínima de trabalho para doze anos. As consequências sociais e econômicas disto são conhecidas: achatamento salarial no que diz respeito à

¹⁶ GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil* (1964–1985). São Paulo: Cortez, 1993, p. 196–202, em que se apóia nos dados de artigo de MELCHIOR, José Carlos de A. Financiamento da educação: captação e aplicação de recursos financeiros numa perspectiva democrática. In: BRASIL. Senado Federal. *Projeto Educação*. Fundação Universidade de Brasília, 1979, v. 4, p. 139–243.

força de trabalho adulta; redução da infância para as crianças trabalhadoras, que ficavam expostas à exploração capitalista mais cedo. Em decorrência, isto significava mais dificuldade ou mesmo impossibilidade de frequência à escola de um numeroso contingente de crianças. Isso representava, sobretudo, a oferta de uma força de trabalho ainda mais barata, porquanto o menor recebe um salário mínimo inferior ao adulto. (2000, p. 63–4).

A Constituição de 1967, que determinava que as crianças adentrassem, cada vez mais cedo, no mundo dos adultos, pode-se detectar que as mesmas estavam, nesse período, expostas ao mercado capitalista. Como consequência, não obtinham os mesmos direitos nem a mesma remuneração dos outros trabalhadores, pois durante este período a educação infantil era colocada num plano secundário para as camadas mais humildes da sociedade. Que desde cedo encaminhavam as crianças para o mercado de trabalho, no sentido de auxiliarem no sustento da família.

Cunha e Góes destacam que:

A constituição de 1946 determinava que a União deveria reservar para os gastos com o ensino pelo menos 10% da receita de impostos, o mesmo devendo fazer os Estados e municípios com 20%. Esses quantitativos, no entanto, não chegaram a ser efetivamente alcançados. A vitória da conspiração golpista, em 1964, acionou toda uma série de providências, no governo Federal, destinadas a provar que não havia falta de verbas para educação. O problema é que se gastava mal. (2002, p. 50).

Assim, Cunha e Góes:

Da constituição de 1967, que o regime autoritário fez o Congresso aprovar, foi retirada a vinculação automática de verbas para o ensino, no plano da União: podia-se gastar 10%, como 15%, como 5%. Assim, a participação do MEC no orçamento da União, que oscilou entre 8,5% e 10,6%, no período 1960–1965, desabou para a metade desses níveis nos anos 70, chegando a 4,3% em 1975. (2002, p. 50).

Contudo, o descaso do Estado para com a educação, agravado com a ditadura militar, fez com que o Brasil se convertesse num dos países que menos canalizassem recursos para esse setor. As consequências para o sistema educacional e a sociedade brasileira, como um todo, são o sucateamento das escolas, a desvalorização profissional, propiciando má formação, exclusão de muitas crianças do sistema, entre outros efeitos. Os recursos para o sistema educacional não foram recuperados, tornando-se uma “dívida-interna” do país, onde os maiores prejudicados são a grande maioria da população brasileira.

Oliveira, ao referir-se ao contexto econômico e político das décadas de 1970 e 1980, frente à luta pela democratização do país e do combate às desigualdades sociais, explicita:

[...] No processo de abertura política que marcou o final do regime militar, a fim de dar vazão às tensões sociais latentes no país, foram adotadas medidas para ampliar o acesso da população mais pobre à escola (pré, primeiro e segundo grau) e sua permanência nela, garantindo a ocorrência de aprendizados básicos. Enquanto isso, nos grandes centros urbanos, os baixos salários e a falta de extensão de serviços de infra-estrutura urbana para atender às necessidades sociais agravavam a questão da creche. Sua reivindicação por parte de amplas parcelas da população de mães, que precisavam trabalhar fora do lar em busca da subsistência da família, intensificou-se no final da década de 70 e adquiriu conotações novas, com o abandono da postura de aceitação do paternalismo estatal ou empresarial e a exigência da creche como um direito do trabalhador e dever do Estado. Isso criou novos canais de pressão sobre o poder público. O resultado desses movimentos foi a elevação, naqueles centros, do número de creches diretamente mantidas e geridas pela administração pública e a multiplicação de creches particulares conveniadas com o governo municipal, estadual ou federal. (2005, p. 112–3).

A população brasileira começou, então, a reivindicar creches como direito do trabalhador e dever do Estado; em função disso houve ampliação de convênios entre governos municipais, estaduais e federal. Surgiram creches comunitárias, desvinculadas do apoio governamental, mantidas por empresas industriais, comerciais e órgãos públicos para os filhos de seus trabalhadores; ou, ainda, as funcionárias recebiam ajuda de custo de algumas empresas para pagar creches particulares de sua livre escolha, para atendimento das crianças.

Nesse mesmo período, os parques infantis e outras modalidades de instituições educativas públicas foram abandonando a educação informal das crianças em idade de escolarização regular básica e abrindo suas vagas apenas para o atendimento daquelas em idade pré-escolar. Expandiram-se as escolas municipais de educação infantil, que abrangiam o trabalho anteriormente feito em parques infantis e jardins de infância, e também as classes pré-primárias nas escolas de ensino fundamental. Em relação ao trabalho pedagógico, no início da década de 80, muitos questionamentos eram feitos pelos técnicos e professores acerca dos programas de cunho compensatório e da abordagem da privação cultural na pré-escola. Acumulavam-se evidências de que as crianças das classes populares não estavam sendo efetivamente beneficiadas por esses programas. Ao contrário, eles estavam servindo apenas para uma discriminação e marginalização mais precoce delas. As programações pedagógicas estabelecidas definiam freqüentemente as crianças por suas carências ou dificuldades com o padrão das camadas médias exigido nas escolas — vocabulário diferente, dificuldades de comunicação, má condição física, dificuldades de controle e orientação espacial e de discriminação visual e auditiva, auto-imagem negativa, desatenção, dificuldade de relacionamento, apatia e irritabilidade. Contudo, as pré-escolas continuaram limitadas a práticas recreativas e assistenciais em virtude da falta de oportunidades reais para seus professores absorverem as programações propostas. (OLIVEIRA, 2005, p. 114–15).

Porém, evidenciaram-se a discriminação e marginalização das crianças, em comparação com o padrão das camadas médias. Ressaltaram-se a limitação das práticas

recreativas e assistenciais devido à falta de oportunidade aos professores de programações propostas. Dessas práticas, resultaram a expansão das escolas municipais de educação infantil e classes pré-primárias no ensino fundamental. Neste contexto, as associações de bairro, os sindicatos e grupos feministas, os movimentos sociais e grupos políticos de oposição à ditadura militar, as mulheres nos congressos (aquelas que ocupam cargos políticos), os profissionais de órgãos públicos que solidarizam com os anseios populares, ocorridas no período que antecedeu a elaboração da Constituição de 1988, como pressão sobre o poder público, da luta pela democratização pela escola pública, possibilitaram a conquista do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser incorporado aos sistemas de ensino.

Diante do exposto, Oliveira realça que:

Com o término do período militar de governo, em 1985, novas políticas para as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado em 1986. Começava a ser admitida a idéia de que a creche não dizia respeito apenas à mulher ou à família, mas também ao Estado e às empresas. A questão foi cada vez mais incluída nas campanhas eleitorais de candidatos a prefeitos e governadores nos anos de 1985 e 1986 e no plano de governo de muitos dos eleitos. Marcou o período ainda um grande questionamento político, feito pelos educadores, acerca da possibilidade de o trabalho realizado em creches e pré-escolas alicerçar movimentos de luta contra desigualdades sociais. Retomou-se a discussão das funções da creche e da pré-escola e a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias acerca dessas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento lingüístico e cognitivo das crianças. (2005, p. 115).

Nesta perspectiva, com a inclusão das novas políticas referentes às creches e pré-escolas, no Plano Nacional de Desenvolvimento, compreende-se a extensão da necessidade de um plano de governo para atender essas programações pedagógicas, além da mulher e da família, surgindo uma discussão maior dos políticos, por meio das campanhas eleitorais, retomando a discussão no sentido de romper com concepções assistencialistas e/ou compensatórias, oferecendo uma visão pedagógica para o desenvolvimento lingüístico e cognitivo das crianças.

Oliveira argumenta que:

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que determinou que 50% da aplicação obrigatória de recursos em educação fosse destinada a programas de alfabetização — em um momento em que era defendida a alfabetização de crianças em idade anterior à do ingresso no ensino obrigatório —, houve expansão do número de pré-escolas e alguma melhoria no nível de formação de seus docentes, muitas vezes já incluídos em quadros de magistério. O filhote esquecido nessa expansão era a creche; que, embora reconhecida como instituição educacional, permanecia muito identificada com a idéia de favor e de situação de exceção. (2005, p. 116).

Neste sentido, a Constituição de 1988 estabelece que as creches e pré-escolas passaram a compor os sistemas educacionais. Como pode ser visualizado o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas, enquanto direito da criança é um dever do Estado, contemplado no capítulo 3 — Da Educação, da Cultura e do Desporto, seção I — da Educação:

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Essa determinação constitucional foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. A infância objetivada pelo sujeito-criança heterogêneo é igualmente plural. É a educação que subentende através dessas concepções necessárias construir bases de atuação mais democráticas, nas quais o sujeito-criança passa a ser incluído no processo educacional.

A necessidade de discussão sobre a própria função da educação infantil, evidenciada pelas práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil, práticas que se assemelham à estrutura de atuação educacional voltada para o ensino fundamental que, como já referido, desconsideram as especificidades da educação de crianças menores de 7 anos.

O que se coloca como questão a ser considerada nesse caso é a forma desta educação, e não seu conteúdo. As diretrizes e propostas pedagógicas para a educação infantil devem (ou deveriam) unir o conhecimento da especificidade do modo como as crianças aprendem e se desenvolvem a uma prática que possibilite a ação do sujeito-criança múltiplo e real.

A reflexão sobre a possibilidade de obter uma participação no processo educacional, especialmente na educação infantil, não é tarefa fácil, contudo as condições relacionais igualitárias nesse processo podem se constituir através de uma educação democrática, construída de acordo com as concepções de homem, de mundo e de sociedade que queremos fomentar. A infância com suas diferentes nuances apresenta diferentes caminhos, expressos por seus diferentes representantes, ou seja, pelas crianças, numa construção da pedagogia da educação infantil estabelecendo relações educacionais que as incluam como integrantes

sociais. Para tanto, a reflexão sobre a função e a especificidade da educação infantil parece emergir como questão fundamental para essa empreitada, assim como um conhecimento mais abrangente das diferentes infâncias escondidas por toda a região brasileira.

Foi nesse cenário que percebemos a historicidade do problema perante esse mundo da educação infantil e considerou-se o tema desta dissertação: *Da centralidade da infância na modernidade e sua escolarização: a Escola Estadual João Pinheiro — Ituiutaba (MG), 1908-1988* focalizando as abordagens das discussões da criança brasileira, em específico no município de Ituiutaba (MG), pois naquele período a educação dos pequenos ainda surgia com uma leve significância para a sociedade tijuicana.

Os trabalhos que constituem as análises dos dados realizados durante a pesquisa deste estudo trouxeram contribuições consubstanciais para a reflexão sobre a educação infantil, momento em que o sistema educacional não permitia a instalação de salas de educação infantil em escolas públicas; constatamos frente à documentação do objeto deste estudo — Escola Estadual João Pinheiro — a existência da implantação deste segmento, não passando despercebido pelas autoridades superiores, fato discutido e argumentado pela direção da época, não sendo aprovada tal ação pelo sistema. Esse segmento não se desfez, sendo sustentado pela comunidade de pais envolvidos no processo, possuidores de posse que mantinham com recursos materiais próprios as crianças menos favorecidas em relação a materiais didáticos e alguns gêneros alimentícios, complementando a Caixa Escolar fornecida pelo governo estadual; e da sociedade, que conceituava a instituição escolar num padrão de uma qualidade de ensino diferenciada e que vinha ao encontro de necessidades exigidas pela mesma, tornando suporte para sua permanência.

Ao longo da construção deste quadro teórico, delineia-se a contribuição para a segunda parte deste estudo: a análise do panorama histórico-educacional da cidade de Ituiutaba no contexto do século XX, em que buscamos compreender como as políticas públicas da educação infantil processaram esse atendimento no cenário mineiro, com o levantamento da história e historiografia da educação infantil em Minas Gerais e, conseqüentemente, no âmbito local; assim podemos compreender melhor nosso objeto de estudo no cotidiano do Grupo Escolar João Pinheiro.

Capítulo 2

EDUCAÇÃO INFANTIL: NUANCES POLÍTICAS DE SUA IMPLANTAÇÃO

A história das políticas públicas para a educação infantil no país evidencia sucessão e sobreposição de órgãos estatais responsáveis pela sua implantação, o que torna complexa a tarefa de apreender as orientações políticas, as linhas programáticas, as fontes e os mecanismos de financiamento das ações voltadas para a criança. Segundo Kuhlmann Jr. (2003), pode-se falar em educação infantil em sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que ela viva. Portanto, o processo de constituição de instituições de educação popular envolvendo o ensino primário e várias outras modalidades organizadas à parte do sistema de educacional regular, educação infantil e outros levam a distintas estruturas de seu atendimento.

Nesse sentido, os aspectos evidenciados por Kuhlmann Jr. (2003) são recorrentes para que haja maior entendimento dessas trajetórias. A proteção à infância e o novo motor que impulsiona a criação de associações e instituições para cuidar da criança sugerem diferentes aspectos, dentre estes, sua educação e instrução, saúde, sobrevivência e demais direitos pertencentes a ela na sociedade como um todo, com as propostas de legislação e associações de assistência para educação da criança, tanto no ambiente privado como no espaço público.

Nessa perspectiva, buscaremos apreender, no âmbito local, como se processou esse mecanismo de atendimento à infância em Ituiutaba para que possamos compreender melhor nosso objeto de estudo. Faremos uma apresentação dos principais debates em torno da história e da historiografia educacional mineira e procuraremos identificar as situações do processo de formulação e implantação de políticas públicas de educação infantil em Ituiutaba.

As políticas públicas desenvolvidas no âmbito municipal podem revelar — e frequentemente o fazem diante de formas, modos e tempos diferenciados de elaboração das ações de cuidado e educação da criança pequena de 0 a 6 anos de idade, demonstrando procedimentos distintos do poder público local quanto à estruturação interna, sua interação com a sociedade civil e sua articulação com as instituições tanto públicas quanto particulares, comunitárias, filantrópicas ou confessionais, voltadas para a criança pequena.

No alto do rio das Velhas ainda havia atividade de mineração, com a predominância do garimpo de diamantes. No final do século XVIII, o fim da mineração e a escassez de exploração de minérios fizeram com que “geralistas” — assim chamados os habitantes das “Geraes” — fossem, portanto, instigados a prover outras formas de trabalho e sobrevivência; que se dedicassem à agricultura e pecuária, para isso necessitavam de grandes extensões de terras. Nesse sentido, foi necessária a migração expressiva, especificamente do sul de Minas, para as terras tijucanas. Portanto, a participação do sertanejo no processo de desenvolvimento da cidade de Ituiutaba se fez presente durante a criação de novas terras sobre a paisagem nativa, desenvolvendo atividades primárias, especialmente as de ordem agrárias. Em 1820, chegaram os primeiros desbravadores desta terra: eram eles Joaquim Antônio de Moraes e José da Silva Ramos, vindos do sul de Minas. E vieram os Silva Ramos, os Moraes, os Teixeira Alves e os Pereira dos Santos.

Antes do fracasso de colonização, vivia na região uma tribo dos índios caiapós, algumas tribos indígenas, mestiças e semicivilizadas, consideradas nômades porque se deslocavam ao longo das encostas dos rios Tijuco e Paranaíba, em pleno Planalto Central.

Cortês e Guimarães, memorialistas da cidade (1991), ao explicitarem a história de Ituiutaba, salientam que os índios caiapós foram expulsos pelos proprietários de terra José da Silva Ramos, proprietário da fazenda São Lourenço, e Joaquim Antônio de Moraes, da fazenda do Carmo, que eram vizinhos e cujo patrimônio compreendia uma área entre os córregos Sujo e Piratininga. Pode-se dizer que os primeiros posseiros tinham como objetivo desenvolver a região e deram origem ao então desestruturado lugarejo, que somente em 1839 se estabeleceu como distrito de São José do Tijuco, pertencente ao termo de Vila de Uberaba. Partes das terras doadas pertenciam às famílias Moraes e Ramos e foram destinadas à construção de pequena capela em louvor a São José, o padroeiro do povoado, sendo este um vínculo com a Igreja em que a fé impulsionava o processo de crescimento da região. Podemos perceber que a ação do homem manifestou-se sobre as terras produtivas e inexploradas, traçando um novo cenário na região: a urbanização. Porém, a riqueza e a própria natureza foram, aos poucos, se transformando e se materializando em processo de aculturação.

Em 1839 foi criada a Freguesia de São José do Tijuco. Como primeiro vigário, teve o padre Antônio Dias Gouveia, que também era fazendeiro, permaneceu cerca de um ano e retornou à sua sesmaria do Douradinho, no Prata. Dentre as funções distribuídas, a ele cabia ainda cuidar de suas terras; também realizava o trabalho ritual da igreja católica, em que dedicava sua atenção aos primeiros fiéis do povoado. Vale ressaltar o evidente marco dentre suas atividades: a fundação da primeira capela, a Igreja São José do Tijuco, capela de pau-a-

pique coberta de folhas de buriti, tendo ao lado o cemitério, cercado de paus de aroeira. Essa igreja foi substituída por outra com algumas melhorias no ano de 1862, com a denominação de matriz. No ano de 1938, houve um incêndio, segundo Cortês (1971), causado por um pé de vento e uma vela acesa caída sobre o altar. Contudo, se fez necessário à população local e às autoridades tijucanas a construção de uma nova igreja. Portanto, o distrito de São José do Tijuco passou a ser município com o nome Vila Platina pela lei 319, de 16 de setembro de 1901, no governo do senhor Francisco Silviano Brandão, e instalado solenemente em 1º de janeiro de 1902.

No início do século XX, com a efervescência das idéias republicanas, tomou posse a primeira Câmara Municipal dos vereadores, fato que reuniu as principais autoridades dos municípios vizinhos, demonstrando um relevante avanço para aquele período — avanço que, conseqüentemente, influenciou em vários aspectos, inclusive a situação de redefinição dos limites da cidade de Ituiutaba com os demais municípios vizinhos, pois a política de Ituiutaba estabelecia relações de compromisso com o governo estadual, o Congresso mineiro e a República, como pode ser visualizado. Nesse sentido, é interessante observar o que retrata Chaves:

Ao primeiro de janeiro de mil novecentos e dois, às doze horas do dia, no Paço Municipal desta Villa Platina, feita a chamada, achando-se presentes os Snrs. Vereadores — Goulart Brum, Martins de Andrade, Ferraz de Almeida, Guimarães, Andrade e Souza, João Chaves, Bernardes Sobrinho, Franco, Tavares da Silva, Junqueira e Dias Ferreira. Achando-se presentes todos os Snrs. Vereadores, [...] o Snr. Presidente, depois de emocionado, dirigir-se aos colegas e ao povo, declarando que a sessão tinha por fim empossar-se a primeira Câmara Municipal de Villa Platina e instalar-se o Município, levantou-se, no que foi imitado por seus colegas e todo o povo e proferio, em alta voz, o compromisso da lei, o que foi feito em seguida, por todos os Snrs. Vereadores. [...] Em acto sucessivo o senhor Presidente nomeou uma Comissão composta dos Senhores Martins de Andrade, Ferraz de Almeida e Dias Ferreira, encarregada de convidar o Snr. Tenente Coronel Augusto Alves Vilella a tomar posse do cargo de Agente Executivo Municipal. [...] O Sr. Presidente, em alta voz, declarou empossada a primeira Câmara Municipal e instalado o Município de Villa Platina, creado pela lei n. 319 de 16 de setembro de 1901. [...] A convite do Snr. Presidente e no caracter de orador official do Directório Político do Partido Republicano de Villa Platina, usa da palavra o Dr. José Petraglia que, com a sua proverbial eloquência, proferio longo, importante e histórico discurso, felicitando ao povo do município, aos promotores de sua emancipação, saudando a República, ao Dr. Silviano Brandão, digno e eminente Presidente do Estado, ao Congresso Mineiro e, agradecendo a quantos, de outros municípios, vieram tomar parte no acto, demorou-se em exprimir a gratidão do povo para com o Governo do Estado e Congresso Mineiro. (ITUIUTABA, 1902, ata n. 1).

MUNICÍPIOS

ORDEM	DESIGNAÇÃO	ORDEM	DESIGNAÇÃO
1	ABRANTES	101	PARANÁ
2	ABRANTES	102	PARANÁ
3	ABRANTES	103	PARANÁ
4	ABRANTES	104	PARANÁ
5	ABRANTES	105	PARANÁ
6	ABRANTES	106	PARANÁ
7	ABRANTES	107	PARANÁ
8	ABRANTES	108	PARANÁ
9	ABRANTES	109	PARANÁ
10	ABRANTES	110	PARANÁ
11	ABRANTES	111	PARANÁ
12	ABRANTES	112	PARANÁ
13	ABRANTES	113	PARANÁ
14	ABRANTES	114	PARANÁ
15	ABRANTES	115	PARANÁ
16	ABRANTES	116	PARANÁ
17	ABRANTES	117	PARANÁ
18	ABRANTES	118	PARANÁ
19	ABRANTES	119	PARANÁ
20	ABRANTES	120	PARANÁ
21	ABRANTES	121	PARANÁ
22	ABRANTES	122	PARANÁ
23	ABRANTES	123	PARANÁ
24	ABRANTES	124	PARANÁ
25	ABRANTES	125	PARANÁ
26	ABRANTES	126	PARANÁ
27	ABRANTES	127	PARANÁ
28	ABRANTES	128	PARANÁ
29	ABRANTES	129	PARANÁ
30	ABRANTES	130	PARANÁ
31	ABRANTES	131	PARANÁ
32	ABRANTES	132	PARANÁ
33	ABRANTES	133	PARANÁ
34	ABRANTES	134	PARANÁ
35	ABRANTES	135	PARANÁ
36	ABRANTES	136	PARANÁ
37	ABRANTES	137	PARANÁ
38	ABRANTES	138	PARANÁ
39	ABRANTES	139	PARANÁ
40	ABRANTES	140	PARANÁ
41	ABRANTES	141	PARANÁ
42	ABRANTES	142	PARANÁ
43	ABRANTES	143	PARANÁ
44	ABRANTES	144	PARANÁ
45	ABRANTES	145	PARANÁ
46	ABRANTES	146	PARANÁ
47	ABRANTES	147	PARANÁ
48	ABRANTES	148	PARANÁ
49	ABRANTES	149	PARANÁ
50	ABRANTES	150	PARANÁ
51	ABRANTES	151	PARANÁ
52	ABRANTES	152	PARANÁ
53	ABRANTES	153	PARANÁ
54	ABRANTES	154	PARANÁ
55	ABRANTES	155	PARANÁ
56	ABRANTES	156	PARANÁ
57	ABRANTES	157	PARANÁ
58	ABRANTES	158	PARANÁ
59	ABRANTES	159	PARANÁ
60	ABRANTES	160	PARANÁ
61	ABRANTES	161	PARANÁ
62	ABRANTES	162	PARANÁ
63	ABRANTES	163	PARANÁ
64	ABRANTES	164	PARANÁ
65	ABRANTES	165	PARANÁ
66	ABRANTES	166	PARANÁ
67	ABRANTES	167	PARANÁ
68	ABRANTES	168	PARANÁ
69	ABRANTES	169	PARANÁ
70	ABRANTES	170	PARANÁ
71	ABRANTES	171	PARANÁ
72	ABRANTES	172	PARANÁ
73	ABRANTES	173	PARANÁ
74	ABRANTES	174	PARANÁ
75	ABRANTES	175	PARANÁ
76	ABRANTES	176	PARANÁ
77	ABRANTES	177	PARANÁ
78	ABRANTES	178	PARANÁ
79	ABRANTES	179	PARANÁ
80	ABRANTES	180	PARANÁ
81	ABRANTES	181	PARANÁ
82	ABRANTES	182	PARANÁ
83	ABRANTES	183	PARANÁ
84	ABRANTES	184	PARANÁ
85	ABRANTES	185	PARANÁ
86	ABRANTES	186	PARANÁ
87	ABRANTES	187	PARANÁ
88	ABRANTES	188	PARANÁ
89	ABRANTES	189	PARANÁ
90	ABRANTES	190	PARANÁ
91	ABRANTES	191	PARANÁ
92	ABRANTES	192	PARANÁ
93	ABRANTES	193	PARANÁ
94	ABRANTES	194	PARANÁ
95	ABRANTES	195	PARANÁ
96	ABRANTES	196	PARANÁ
97	ABRANTES	197	PARANÁ
98	ABRANTES	198	PARANÁ
99	ABRANTES	199	PARANÁ
100	ABRANTES	200	PARANÁ

O ESTADO

Divisão	Quantidade
Cidades	130
Municípios	48
Villas	178
Total	786

Superfície	Quantidade
Total	602.239
Maiores (Parece)	47.353
Menores (Arceburgo)	106

População	Quantidade
-----------	------------

87

Nessa perspectiva, percebe-se que a República se constituiu em um regime aceito pelo grupo de políticos da cidade e pode-se, diante de tal constatação, supor as mais diversificadas estratégias implementadas para que tal movimento republicano fluísse da melhor forma possível. Portanto, a preocupação do poder público municipal com o crescimento urbano foi concretizada com algumas medidas adequadas: defesa da urbanização, construções e loteamentos.

Contudo, destacou-se padre Ângelo Tardio Bruno, que para Ituiutaba foi um passo decisivo para o desenvolvimento urbano: realizou trabalhos como engenheiro, tentando planejar e organizar o espaço geográfico da cidade, projetando as primeiras ruas e construindo as primeiras casas (FERREIRA, 1980). Além de comprometer-se com todas essas tarefas, ainda realizava sua “obrigação” de cuidar da alma e da religião; também estava sempre disposto ao cultivo de suas terras, já que era fazendeiro nesse município. No início da construção da Vila Platina, os moradores locais utilizavam um meio de transporte mais rústico e mais comum a todo povoado: o carro de boi, que sustentou durante várias décadas as viagens das famílias e dos fornecedores de produtos consumidos no arraial — deste até os centros mais avançados de Uberaba e Uberabinha, hoje Uberlândia (ACAIACA, 1953). Norteando a história do desenvolvimento dessa região e de seu transporte naquele momento, com sua utilidade indispensável, a construção de carro de bois era realizada pelos moradores, com a instalação e consolidação de empresas e estabelecimentos comerciais e fábricas.

Nota-se que no âmbito educacional, também, houve relativo crescimento, apesar de que, as condições da época eram muito precárias. A população não dispunha de recursos avançados, e nas ruas sem calçamento, sem passeios, sem meio-fio e sem cascalho, se encontravam farmácias, casas comerciais, ranchos de palha e pau-a-pique. As casas localizadas mantinham certa distância umas das outras, e o contato entre os municípios vizinhos também era escasso. O tradicional Largo da Matriz, espaço destinado à sociedade tijucana, principalmente após a construção do primeiro Jardim Público, recebia as moças e os rapazes do povoado. Portanto, como nos demais lugarejos interioranos, as praças, o coreto, o Largo da Matriz e os demais estabelecimentos comerciais do local recebiam as pessoas influentes da cidade para conversarem, trocando diariamente opiniões, as mais diversas possíveis.

Contudo, se destaca neste cenário corriqueiro a Loja do Osório, onde circulava o povo da cidade e do município inteiro. Homens, mulheres, moças, pequenos proprietários, agregados, sitiantes vinham a cavalo, amarravam suas montarias em frente à loja e por ali demoravam em compras e bate-papo. Era ponto de reunião de manhã e à tarde, pois o