

A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX*

*Cynthia Greive Veiga***

Este artigo apresenta uma discussão teórico-metodológica das fontes documentais produzidas em pesquisa sobre a história da infância e a presença de crianças pobres, negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar em Minas Gerais no século XIX.

DOCUMENTOS; ESCOLARIZAÇÃO; INFÂNCIA.

This article has a central objective to present a theoretical and methodological discuss of source produced in a research about history of childhood and the presence of poor and afro-american children along the history of institutionalized public education in Minas Gerais, century XIX.

SOURCE; SCHOOLING; CHILDHOOD.

* Este texto é uma versão modificada e ampliada de trabalho apresentado no Seminário do Projeto “A infância e sua educação (1820-1850): materiais, práticas e representações” (convênio Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/ Gabinete de Relações Internacionais das Ciências e do Ensino Superior – GRICES), realizado na Universidade de Lisboa em abril de 2004.

** Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE).

O objetivo deste artigo é fazer uma discussão teórico-metodológica das fontes documentais produzidas ao longo da pesquisa em andamento “História social da infância: crianças pobres, negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar em Minas Gerais (1835-1906)”¹. Especificamente neste texto será problematizada a produção da infância em um lugar específico, a infância na escola, com ênfase no contexto da institucionalização da instrução pública em Minas Gerais nos tempos imperiais. Compreende-se a partir das discussões de Certeau (1999) que as transformações políticas processadas no Brasil na passagem da administração colonial para a monarquia constitucional se inserem em um projeto escriturístico de alcance de toda a sociedade. Tal operação escriturística ambicionou fazer tábula rasa do passado e (re)escrever a história na perspectiva do novo e do progresso, sendo a operação multiplicada nos “campos econômicos, administrativos ou políticos, para que se realize o projeto” (Certeau, 1999, p. 226). Enfatizarei a produção da infância na escola pela operação escriturística da administração da instrução pública, produzida aqui como fonte documental para a escrita da história.

Ainda de acordo com Le Goff (1984) e Foucault (1972), a escrita da história é aquela que transforma os documentos (escolha do historiador) em monumentos (sinais do passado). Acrescenta-se a isso o entendimento de que os documentos não falam por si, são também monumentos, porque produzidos pela sociedade, sendo ainda produto do historiador que os interroga. Na afirmação de Étienne François, uma das exigências do ofício de historiador é não esquecer que “as fontes só começam a falar a partir do momento em que as interrogamos e que a qualidade das respostas que elas podem dar coincide com a qualidade das questões que se formulam” (François, 1998, p. 158).

Dessa maneira, também se corrobora com a concepção de que os arquivos não são depositários de uma verdade e que o manuseio dos documentos exige rigor dos historiadores. Na perspectiva de François (1998) o trabalho

1. Bolsa de produtividade de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Projeto integrado ao GEPHE e ao convênio CAPES/GRICES.

de reconstituição e interpretação das fontes demanda ainda outras três exigências, a saber: a crítica das fontes (processo de sua constituição, condição de produção, objetivos, o que dizem e não dizem), a consciência de que “as fontes não dizem tudo” e por fim “a exigência ética”.

Nas palavras de Certeau,

Em História, tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em “isolar” um corpo, como se faz em física, e em desfigurar as coisas para constitui-las como peças que preenchem lacunas de um conjunto proposto *a priori* [Certeau, 1982, p. 103].

A pergunta inicial parte de um pressuposto, qual seja, a infância como etapa da vida, não é um dado, mas uma construção socioistórica, “uma categoria de tempo inventada a partir de múltiplas experiências vivenciadas pelos diferentes grupos sociais” (Veiga, 2004, p. 40). Como parte dessas experiências esteve o acontecimento da obrigatoriedade escolar. Nessa perspectiva destaque, como procedimento metodológico de organização da documentação, esse acontecimento, “suporte hipotético”² necessário para a ordenação do discurso. Contudo, a escolarização da infância é o fato histórico a ser construído e a infância a categoria histórica central para interrogação das fontes documentais.

Que relações podem ser produzidas entre a obrigatoriedade escolar, a escolarização da infância e a infância como tempo geracional a partir das práticas escriturárias do setor administrativo da instrução pública? Antes de desenvolvermos a questão, temos que do ponto de vista metodológico essa é uma discussão sobre as relações entre acontecimento, fato e categoria. Certeau observa que “o acontecimento é aquele que

2. De acordo com Certeau, o acontecimento é o suposto para a organização dos documentos, não se aplica por si, mas permite uma inteligibilidade. Por isso se configura como um “suporte hipotético” enquanto condição de orientação no tempo. (Certeau, 1982, p.103.)

recorta, para que haja inteligibilidade; o fato histórico é aquele que *preenche* para que haja enunciados de sentidos. O primeiro condiciona a organização do discurso; o segundo fornece os significantes [...]” (Certeau, 1982, p. 103). Portanto, o acontecimento propicia uma ordenação no tempo em que o fato histórico será produzido na intenção de dar significação a um acontecido. Esses significantes se fazem pelo diálogo com modelos, teorias e conceitos necessários à interpretação e produção da diferença, apreendendo assim as especificidades do acontecimento. Dessa maneira, as categorias históricas funcionam como um recorte semântico na intenção de constituir a intelegibilidade do problema e as interrogações propostas nos documentos, procedendo, portanto, ao “estabelecimento das fontes” (Certeau, 1982, p. 83).

A obrigatoriedade escolar como acontecimento favorecedor da distinção geracional, problemática inicial

A institucionalização da obrigatoriedade escolar foi um componente do processo de produção das civilizações ocidentais, presente em diferentes países, com variações das épocas em que se efetivou ao longo do século XIX. Tais variações indicam para a existência de tensões para a sua realização mesmo que tenha sido uma temática que de certa forma homogeneizava o pensamento das elites. Tornar a frequência à escola uma rotina obrigatória para amplas camadas da população fecha o ciclo das monopolizações constituidoras do Estado Moderno e das repúblicas – a monopolização da força física, a monopolização da tributação e a monopolização dos saberes elementares. O caminho percorrido entre o desenvolvimento do Iluminismo e o século XIX indicou para a confirmação do anunciado por Diderot (1713-1748) de que é mais fácil governar um povo instruído que um povo ignorante. Ou ainda nos dizeres do presidente da província mineira, Limpo D’Abreu, em 1835,

A instrução primária que na forma da Constituição deve proporcionar-se a todos gratuitamente, é um dos objetos que nesta província tem merecido o

maior desvelo e solicitude. Os governos despóticos são os que amam e promovem a ignorância como um dos elementos da sua existência e duração e por isso no delírio de embrutecer os povos assemelham-se ao louco que pretende arrancar a luz do Astro do dia para cobrir o mundo das trevas, mas os governos livres que se sustentam sobre a teoria dos direitos e obrigação do homem social, não receiam, antes protegem os progressos de todos os conhecimentos humanos [...] [Falla, 1835].

Nesse sentido a questão da obrigatoriedade escolar é um acontecimento predominantemente político e esteve relacionado à necessidade sociocultural de produção da consciência de um pertencimento nacional, sentimento esse radicalmente novo, dado o acúmulo histórico das experiências anteriores de hierarquias e estratificação social.

As elites políticas e intelectuais, ao estabelecerem a obrigatoriedade escolar como estratégia de produção da nação, estavam constituindo um imaginário de sociedade, tendo como pressuposto a existência da condição de “obrigação do homem social” sendo necessário para sua efetivação a produção de uma identidade coletiva e coesa. Tal identidade pressupõe, por sua vez, a comunhão de valores, hábitos e atitudes, ou seja, de gestos e expressões a serem compartilhados por todos e cuja possibilidade estaria na homogeneização cultural das populações. Na trilha dos monopólios, a monopolização dos saberes elementares pelo Estado apresenta-se como condição de normatização social pela criação de uma rede de racionalidades promovedora da coesão da sociedade sendo a escola produzida como uma unidade de referência civilizatória. Isso tornou possível outra organização da sociedade constituída de letrados e não-letrados na perspectiva de civilizados e ignorantes, como novos adjetivos indicadores de diferenciação social, estabelecendo com isso novos laços de interdependência entre os sujeitos. No acontecimento da obrigatoriedade escolar esteve a ambição de inscrever o povo no tempo da civilização.

A escolarização da infância a partir do século XIX foi o objetivo central dos procedimentos relativos à normatização da instrução pública elementar. É parte de várias outras estratégias desenvolvidas para produzir a infância como tempo geracional distinto do adulto, condição

essa necessária para o estabelecimento da civilização. Ou seja, preparar a criança, criar condições para a vivência de uma infância civilizada, foi uma idéia recorrente nos meios pedagógicos, médicos e jurídicos para a existência e consolidação de uma sociedade adulta civilizada (Veiga, 2004). Os diferentes saberes em profusão a partir de meados do século XIX sistematizaram uma condição de ser criança e de ter infância, e para isso diferentes normas se inscreveram no corpo da criança: ser bem comportada, obedecer, brincar, vestir roupas adequadas, freqüentar a escola, ser um bom aluno etc. Por meio da escola universalizou-se uma faixa etária atribuída ao tempo da infância, bem como uma nova maneira de as crianças se estabelecerem no mundo: como alunos(as).

Os documentos aqui analisados são parte do projeto escriturístico da nova sociedade imaginada cuja história estava em processo de registro. Dada a diferenciação dos documentos e para a sua discussão procedeu-se uma distribuição em três tipos: normatização (legislações), relatos (relatórios de delegados literários, de inspetores, de presidentes da província, ofícios e correspondências diversas) e instrumentos de verificação (mapas da população, mapas de freqüência, listas de crianças em idades de freqüentar a escola)³.

Processo de normatização da infância escolar

Segundo Certeau a economia escriturística é componente da modernidade e apresenta-se como “um discurso fragmentado que se articula

3. Todos os documentos investigados estão depositados no Arquivo Público Mineiro (APM), Fundo Seção Provincial (SP) que estão organizados em séries. Séries não encadernadas: Presidentes da Província (PP), Secretaria de Governo (SG), Instrução Pública (IP), esses documentos estão guardados em caixas (cx) numeradas cujos documentos por sua vez estão numerados em pacotilhas (p). As séries encadernadas são localizadas em Códices (C). Para as citações das referências no corpo do texto serão utilizadas as siglas indicadas. Os relatórios dos presidentes de província estão em microfilme, entretanto grande parte dos aqui pesquisados foram consultados no endereço: <www.crl.edu/content/provopen.htm>. As leis mineiras estão publicadas no *Livro da Lei Mineira* organizado em tomos.

sobre as práticas heterogêneas de uma sociedade e que as articula simbolicamente” (Certeau, 1999, p. 224). No conjunto da documentação analisada, observa-se uma circularidade de informações que teve como objetivo central o cumprimento da legislação da instrução pública a partir da prescrição constitucional que determinou como garantia dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros a gratuidade da instrução primária⁴. Como salienta Faria Filho (1998), as leis em uma sociedade expressam a dinâmica da realização e da ordenação das suas relações socioculturais, ou ainda em Thompson (1987) temos que o exercício da lei é revelador de um campo de tensões e conflitos e não se exprime unicamente como imposição do poder de uns sobre os outros. No caso específico aqui da instrução pública, a associação entre gratuidade da escola primária e garantia de direitos civis e políticos possui uma perspectiva de produzir cidadãos como parte do imaginário político de uma nação civilizada (Veiga, 2003).

Ainda sobre legislações, outro autor, Norbert Elias (1997), observa que na estruturação dos Estados-nações, a codificação das normas faz-se dual e contraditória. Temos a produção de um código de normas morais, fundamentados na humanidade e nos princípios igualitários e de um código nacionalista, fundado no Estado e nos princípios da integridade dos indivíduos. No processo de formação de uma sociedade civilizada esteve presente a necessidade de assimilação desse duplo sentido das regras, a integração, na perspectiva do coletivo e da humanidade e a desintegração na perspectiva do indivíduo e do Estado. Tais códigos podem ser acionados em diferentes épocas e situações, de forma isolada ou combinada, sendo que ao Estado cabe administrar o seu tensionamento como instrumento de equilíbrio de poder, garantindo a permanência da dualidade dos códigos e normas sociais.

4. Constituição de 1824, Título VIII, art.179, item 32 (Dantes Junior, 1937). Observa-se que o estabelecimento das aulas públicas se fez nos tempos do Brasil colonial por meio do Alvará Régio de 1759. Entretanto, a ênfase a ser dada nesse estudo refere-se à enunciação da escola como estratégia constitucional de produção de cidadãos. Destaca-se ainda que apesar da escola gratuita ter sido promulgada na Constituição de 1824, somente será instituída pela lei de 15 de outubro de 1827.

No conjunto da legislação da instrução pública é possível identificar claramente o que as leis universalizam e o que individualizam na ambígua discussão de direitos e deveres dos cidadãos em prol de um imaginário coletivo. Do ponto de vista da produção da infância foi-lhe conferida uma identidade peculiar, a de aluno. A lei universalizou as idades identificadoras dessa etapa da vida em relação a um lugar específico, a escola, entretanto individualizou a sua condição de realização pela indicação da obrigatoriedade dos pais de família em dar a seus filhos a instrução primária⁵. Podemos dizer que a infância na escola foi produzida a partir de um tensionamento entre as prescrições do âmbito mais universalizado, ao enfatizar a idéia recorrente de que lugar da criança é na escola – essa enquanto processo de produção do cidadão –, bem como no âmbito privado da esfera doméstica e familiar. Observa-se a interdição na rotina familiar ao estabelecer que os pais são obrigados a enviar os filhos à escola, com penas previstas no caso do descumprimento da lei.

Nesse sentido, na intenção da produção de uma eficácia das normas, as leis da instrução regulamentaram uma série de dispositivos relativos aos processos de escolarização da infância. Isso se deu em duas perspectivas, por meio dos procedimentos que regulam as possibilidades de tornar a infância escolarizada e pela previsão da produção de um *corpus* documental, estabelecendo mesmo uma nova economia escriturística, capaz de agir sobre o meio e transformá-lo (Certeau, 1994).

Na perspectiva de tornar a infância escolarizada podemos destacar os seguintes procedimentos: definição do currículo escolar, materiais e métodos de ensino, estabelecimento da faixa etária escolar⁶, indicação das correções disciplinares, diferenciação quanto a organização das escolas de meninos e de meninas, condições para as crianças pobres frequentarem as aulas públicas e particulares, indicação dos tempos e es-

5. Trata-se da lei provincial n. 13, artigo 12, 1835 (Livro da Lei Mineira). A descentralização administrativa da instrução pública fez-se a partir do ato adicional à Constituição de 12 de agosto de 1834. Nele os conselhos gerais foram substituídos pelas Assembléias Legislativas provinciais, às quais competia, entre outras, legislar sobre a instrução elementar (Dantas Júnior, 1937).

6. Observa-se uma variação, mesmo que pequena, na fixação da faixa etária.

paços escolares e fixação das regras para o exercício da profissão docente. Sobre a criação do *corpus* documental, a legislação instituiu a produção de relatos de presidentes da província, delegados literários e inspetores, bem como previu a escrita de requerimentos, reclamações e queixas que poderiam ser encaminhados às autoridades, além de promover a produção de instrumentos de verificação tais como censo dos habitantes livres, mapas da população, mapas de frequência, listas de pais omissos etc. Esse *corpus* documental produzido a partir da legislação nos possibilita maiores condições de dar intelegibilidade ao campo de conflitos e tensões presentes na lei, indicando para o fato de que as condições de escolarização da infância se fizeram tensionadas por problemas relativos ao próprio imaginário de sociedade civilizada em constituição na época. Como parte desse contexto esteve uma sociedade que se pretendia civilizada, mas era escravocrata, que se pretendia branca, mas era mestiça, acrescidas a isso temos limitações de ordem material, tais como condições de trabalho da população livre, as condições de circulação e transporte e a existência de uma cultura política marcada por relações clientelísticas.

Em relação à prescrição constitucional, o Brasil foi um dos primeiros países, senão o primeiro, a estabelecer a gratuidade escolar em uma Constituição, mesmo que desde o século XVIII em diferentes Estados-nações já estivesse presente a intenção de propagar a instrução a todos e de criar órgãos elaboradores de políticas nacionais da instrução. Entretanto, o estabelecimento dos preceitos da gratuidade, laicidade e obrigatoriedade do ensino não se fizeram em bloco⁷. Para compreender a especificidade brasileira, seriam necessários outros estudos, de qualquer

7. Na França tem-se a gratuidade em 1881 e obrigatoriedade e laicização em 1882 (Petitat, 1994). Em Portugal, a obrigação da frequência é da Carta Constitucional (1822) e a gratuidade está no Regulamento Geral da Instrução Pública de 1853 (Ministério da Educação, 1986). No que diz respeito a estruturação de órgãos administradores da educação nacional (Ministério da Instrução), Lourenço Filho apresenta os seguintes dados, entre 1800 e 1850: Suécia, Noruega, França, Grécia, Egito, Hungria; em 1857, na Turquia; Romênia, 1864; Japão, 1871; Nova Zelândia, 1877; Bélgica e Bulgária, 1878; Portugal 1890 (Lourenço Filho, 1974, p. 22).

maneira, se na maioria dos países foram instituídos órgãos administrativos centralizadores de uma política nacional de forma a propiciar o estabelecimento dos preceitos da instrução pública até mesmo antes da gratuidade escolar, o que ocorre no Brasil é o inverso. O Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos foi criado em 1890, e extinto em 1891, e somente em 1930 tivemos a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

Queremos enfatizar que a cultura política da administração e discussão de uma política da difusão da instrução elementar no Brasil se fez de forma regionalizada e descentralizada do ponto de vista administrativo. A centralização restringiu-se ao preceito constitucional da gratuidade e de uma certa forma da não laicidade, dado que a religião católica era religião oficial do Império. Em relação a esse último, salienta-se que as orientações de uma educação fundamentada nos preceitos cristãos estiveram presentes no currículo escolar das crianças ao longo do Império, mesmo que na legislação provincial mineira de 1859, regulamento 44, artigo 24, afirmasse que os indivíduos não pertencentes à crença católica não seriam obrigados a receber o ensino religioso. Entretanto ser católico apostólico romano foi uma das condições para ser professor.

A regulamentação da obrigatoriedade da frequência escolar foi, portanto, função das legislações provinciais e mais estudos sobre tais legislações em outras províncias brasileiras nos possibilitariam ter um quadro mais amplo de suas variações ou aproximações. No caso de Minas Gerais a obrigatoriedade foi instituída pela lei n. 13 de 1835 e os requisitos para o seu cumprimento alteraram pouco ao longo do Império, permanecendo sempre o requisito de as crianças serem livres.

Destaca-se ainda que a legislação somente passa a considerar a escola obrigatória também para as meninas em 1882 por meio da lei 2.892, regulamento n. 100. Ainda assim nos períodos anteriores, a frequência das meninas era estimulada conforme consta nos relatórios e na regulamentação das formas de frequência (número de alunas necessário para abrir uma cadeira pública de instrução do sexo feminino) e localização das aulas.

A frequência a uma aula pública de instrução elementar (1º e 2º graus) poderia ser feita por crianças maiores de 5 e menores de 14 anos,

mas a obrigatoriedade de os pais enviarem seus filhos à escola obedecia aos quesitos distância, idade e gênero. Quanto à idade para os meninos, tem-se 8 aos 14 anos (1835); 8 aos 15 anos (1872) e 7 aos 12 anos (1879); e para as meninas, em 1882, a faixa etária é de 6 a 11 anos. Quanto à distância, a obrigatoriedade somente se referia aos meninos que residissem num raio de 1km da escola (1835) e a partir de 1883, um raio de 2km, e para as meninas, 1km.

Se a legislação prioritariamente normatizou as formas de instituição da obrigatoriedade escolar e universalizou uma faixa etária que deveria ser beneficiada por ela, por sua vez, como veremos, os relatos e os instrumentos de verificação nos dão conta de uma tensão permanente entre a necessidade do cumprimento da lei por parte dos agentes do Estado e os sujeitos aos quais a lei se refere, a população (pais de alunos) e professores. Destaca-se inclusive que a ação desses sujeitos foi importante na definição de mudanças na própria legislação ao longo do século XIX, indicando para conflitos no cumprimento das normas.

Estratégias discursivas para o enfrentamento da lei

No segundo tipo de documentação analisado procurou-se problematizar, no caso dos relatórios dos presidentes da província e dos delegados literários, as estratégias discursivas adotadas para o cumprimento da lei e as justificativas de seu não-cumprimento e de que maneira a infância escolar é representada. E também nos ofícios e correspondências, observar de que maneira a população (famílias) se manifestou em relação ao cumprimento da obrigatoriedade em fazer seus filhos frequentarem as aulas.

Ao longo do período investigado é possível observar alguns temas recorrentes, algumas peculiaridades próprias da escrita dos relatos, bem como o tratamento essencialmente formal e burocrático de registro dos dados da instrução. De qualquer forma entendemos como Certeau que “o discurso normativo só *anda* se já houver um *relato* [...] Sua fixação em um relato é o dado pressuposto para que produza ainda relato fazendo-se acreditar” (Certeau, 1994, p. 241, grifos do original).

Como dissemos, de uma maneira geral, os relatórios acompanham as mudanças ocorridas na legislação, o objetivo de sua escrita é dar a ver a execução das leis ou, na sua impossibilidade, produzir argumentos justificadores. Evidentemente que a questão central se referiu ao cumprimento do dispositivo constitucional da gratuidade do ensino elementar e do dispositivo da obrigatoriedade da frequência escolar presente na lei provincial n. 13 de 1835. Observa-se que essas legislações se referem especialmente às camadas pobres da população, cujos pais em geral não poderiam pagar um mestre particular, incidindo sobre uma condição de inserção na sociedade.

Nos relatos estiveram presentes argumentos distintos para lidar com a perspectiva dual e contraditória da normatização da escola obrigatória. O apelo à difusão da instrução elementar foi parte de uma codificação fundamentada nos princípios igualitários e humanitários produzidos a partir de fins do século XVIII, enfatizando-se a associação entre instrução e civilização. O registro desse tipo de concepção é recorrente nos discursos dos vários relatórios, em geral se apresenta como uma estratégia para demarcar o compromisso das elites administrativas com o emprego público ou com a indicação política do cargo que ocupavam e afirmar que são, antes de tudo, representantes do pensamento das sociedades civilizadas. Como tantos outros, é o que afirma o presidente João Crispino Soares em seu relatório de 1863: “O progresso, lei da humanidade, não se pode realizar sem a moralização do povo”, ou ainda Theophilo Ottoni em 1882,

O ensino obrigatório é o alicerce da civilização, a pedra fundamental do verdadeiro progresso, banir a ignorância, rejeitar o analfabeto como um leproso, procurar a criança nos esconderijos do lar doméstico e chamá-la à escola, vencer a indiferença dos pais é sem dúvida a mais gloriosa legenda do ensino [Falla, 1882].

Mas também tais discursos remetem aos princípios fundadores do Estado e da integridade dos indivíduos, como podemos observar no relatório de Antônio da Costa Pinto, em 1837,

Se por um lado a instrução é indispensável em uma sociedade bem regulada, para que o homem possa apreciar devidamente seus imprescritíveis direitos e os deveres correlativos que tem de cumprir, por outro, não é menos essencial, refletindo-se que sem ela, impossível é desenvolver-se a indústria em todos os ramos de que se compõem a alimentar o amor ao trabalho, que, entre outras coisas, mais eficazmente contribuirão para darem ao País duradoura tranqüilidade, riquezas, estabilidade em suas instituições, em suma, a felicidade social [Falla, 1837].

O desenvolvimento da instrução tornou-se um elemento discursivo fundamental para afirmar a soberania, a organização política e a condição de liberdade pública. Assim afirmava Pedro de Alcântara Cerqueira Leite, em 1865,

Quando o povo por si ou seus comissários é chamado a decidir seus próprios negócios, a zelar seus direitos, e cumprir religiosamente os deveres severos do cidadão livre, é indispensável que possua alguns conhecimentos, que saiba avaliar a importância desses direitos, e compreenda as vantagens que pode encontrar na observância de seus deveres. Povo instruído e governo livre são fatos que tem entre si a relação de causa e efeito. Desde que existe instrução entre um povo, pouco tardará que ele goze também de liberdade política; se pelo contrário sua instrução desaparece, em breve com ela desaparecerá também a liberdade [Relatório, 1865].

Assiste-se, pois, a um movimento permanente dos dois códigos, a ênfase na necessidade de difusão da instrução como causa da civilização e por outro como garantia da legitimidade do Estado e integridade dos indivíduos.

Entretanto, diferentes problemas concorreram para a não-efetivação da disseminação da instrução elementar, não necessariamente demonstrando a ineficácia da norma, mas talvez pelo fato exatamente de atuar sobre a “exterioridade social”. No conjunto das questões apresentadas nos relatórios para o problema central do cumprimento da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino destacaram-se problemas relativos às formas de administração das verbas provinciais, estrutura geo-

gráfica e meios de comunicação da província (população dispersa, ausência e precariedade de vias de transporte e comunicação), mas também questões relativas à cultura familiar e às condições materiais da população. Enfim, foram muitos os indicadores produzidos nos relatos para a infreqüência escolar e para a precariedade do funcionamento das aulas públicas de instrução elementar.

A escola gratuita estabeleceu-se a partir da vinculação entre criação de cadeiras de instrução pública e seu provimento por um(a) professor(a), sendo que ao longo do período imperial foram sendo definidas as condições de seu funcionamento, tal como salas e/ou prédio, materiais escolares e livros. É registro recorrente nos relatórios a limitação material de funcionamento das aulas bem como a inadequada formação dos professores, ou mesmo a ausência de professores aptos a prover as cadeiras. Como conseqüência, também a partir dos relatos, foi-se alterando as leis, instituindo-se fontes de donativos para as aulas pela criação das caixas escolares, além de toda uma sofisticação na regulamentação do trabalho docente que, entretanto, pouco alterou a rotina escolar ao longo do século XIX.

Em um dos últimos relatórios do império, o presidente Horta Barbosa afirmava em 1 de junho de 1888 que:

As condições da instrução pública infelizmente não tem melhorado de modo sensível, apesar de todos os esforços empregados. A multiplicidade de cadeiras de instrução primária infelizmente não basta para que se consiga o desejado efeito de todos os esforços empregados [Falla, 1888].

Como causas principais do estado lastimável da instrução pública elementar o presidente indica as lacunas e imperfeições na organização das escolas normais, a ineficácia da inspeção escolar tendo em vista a disseminação da população e a não-remuneração desses funcionários. Assinala ainda a deficiência dos prédios, a falta de mobílias, livros e outros objetos indispensáveis ao ensino. Outro grande problema que se apresentava para o cumprimento da lei esteve também nas representações elaboradas em torno das relações entre pais (ou responsáveis) e filhos, além da constatação dos problemas materiais das famílias.

A operação escriturística da administração da instrução pública neste período fez-se estabelecendo-se uma rígida demarcação entre um “nós” e um “eles”. Como representantes da sociedade civilizada, as elites afirmaram que um dos principais obstáculos para a efetivação da instrução era a ignorância da população e dos pais de família que não compreendiam a importância de enviar os filhos à escola (Veiga, 2004). Para as elites administrativas era preciso ter paciência, pois o tempo é o melhor remédio. No relato do delegado literário Modesto Andrade, de 1873, há uma associação entre a infância e a sociedade brasileira,

Reconheçamos a triste realidade em que vivemos. Nós nascemos ontem e assim como a infância é a fraqueza do presente e a esperança do futuro, assim como ela não suporta os exercícios e os cometimentos de que só a virilidade é capaz, assim também a infância das sociedades tem leis invariáveis, que não podem ser feridas, sem que elas sofram males incalculáveis [Relatório, 1873].

Os conflitos provocados pela necessidade de cumprimento dos códigos da instrução podem ser também problematizados nos ofícios e correspondências diversas elaborados pelas famílias e autoridades, professores e autoridades, ou mesmo entre as autoridades quando, por exemplo, trocam informações entre si sobre a melhor forma de interpretar a lei. Os relatos discutem problemas os mais diversos, sendo que no âmbito das autoridades, o tema principal é o problema da infrequência ou frequência irregular das crianças às aulas, seguido de pedidos de material escolar para alunos pobres, relatos sobre a pobreza das famílias, problemas relativos aos professores “que não cumprem seus deveres” e ainda a resistência dos pais em enviarem os filhos à escola. Por sua vez, na correspondência que os professores encaminham às autoridades, as queixas incidem sobre faltas ou atrasos de pagamento, remoção para outras localidades sem justificativa, perseguições políticas que os prejudicam, desavenças com pais de família, pedidos de materiais e livros escolares, mas também fazem sugestões em relação a mudanças dos períodos de exames e da organização do tempo escolar. No âmbito das famílias, há queixas em relação aos professores, a ausência de condi-

ções de enviar seus filhos à escola e também problemas relativos à distância e dificuldades de acesso à aula do mestre.

No conjunto das correspondências destacar-se-á aqui o problema da pobreza e do trabalho infantil nas diferentes formas de sua apresentação. Em relação ao trabalho infantil, seja doméstico, seja particular é importante salientar que a lei da obrigatoriedade escolar provocou tensões no mundo do trabalho e na organização do trabalho domiciliar⁸.

As autoridades ora reconhecem a precariedade material das famílias e a necessidade do trabalho dos filhos ou da sua ajuda em casa, ora apresentam um discurso moralista e preconceituoso em relação a essa prática.

Em documento de 19 de janeiro de 1839 do delegado literário Joaquim Cicelis para o presidente da província o mesmo alega que a causa da infrequência nas escolas “[...] provém da rebeldia dos pais e Educadores em preferirem ao insignificante serviço que recebem de seus filhos a dar-lhes instrução [...]” (SP/C232). No caso, o delegado sugere penas mais eficazes para que os pais cumpram a lei e mandem os filhos para a escola. Em 13 de abril do mesmo ano, outro delegado, Carlos Pereira Moura, afirma que o motivo da infrequência era devido a “[...] carestia e falta de víveres, acrescendo a grande pobreza da população [...]” (SP/C233).

Noutra documentação, temos que a professora Raymunda Nonato Franco, tendo sido questionada pelo delegado a respeito da frequência irregular de seus alunos, encaminha correspondência diretamente ao inspetor geral da instrução pública em 18 de março de 1887. Nesse ofício ela afirma que “...os pais não estão mandando os filhos para a escola porque os meninos tem que ir para cidade vender leite [...]” (SP/IP 1/1/cx.58/p. 18). Diz ainda ter gastado seus vencimentos com compra de papel, tintas e penas e que estava sendo “perseguida” pelo delegado. A professora anexa a seu ofício depoimentos de pais de alunos posicionando-se em sua defesa e abaixo-assinado dos pais a seu favor.

8. Engels (1820-1895) analisa na Inglaterra os incômodos da mesma lei para os capitalistas ingleses e demonstra como do embate surgiram as leis regulamentadoras do trabalho infantil (Engels, 1985). Também no Brasil, em 1891, ocorreu a mesma normatização na intenção de delimitar as idades para a inserção no trabalho e regulamentar a jornada de trabalho.

Em uma outra situação, num ofício de 28 de março de 1836, o delegado literário consulta o presidente da província a respeito de qual decisão tomar em relação a uma mãe de família, Marta Ribeiro da Costa, parda, empregada em uma Fazenda de Contendas, que havia sido notificada pelo Juiz de Paz por não encaminhar o filho à escola. Como resultado da consulta, foi expedido em 25 de maio de 1836 o seguinte ofício para o juiz expondo os motivos da mãe e a dificuldade de fazer com que ela seja multada por descumprir a lei.

1.º Mora a 6 léguas distante do Arraial, sede da aula, tem a seu cargo, 2 filhas, sem outro meio de subsistência, além da lavoura, se emprega esta pobre família composta de 04 indivíduos, sendo mais útil o filho, apesar da tenra idade. 2.º Faltam todos os meios para manter aquele filho em qualquer aplicação. 3.º Das razões alegadas, a suplicante pelo seu desvalimento não acha no Arraial quem o admita em casa e zele por suas pueris [...] de que é suscetível a natureza humana. Entregue o impúbere a descrição do tempo... as paixões, muito mais depressa se entregaria a corrupção e imoralidade que as lições ditadas pelo professor que de nada conhece fora da aula. 4.º A suplicante se desencarregou da escola para aquele filho. “por causa de um só filho vem a perder todos” (não tem como pagar a multa)... São estas as tristes circunstâncias da desgraçada [SP/IP 1/42/cx. 5/p. 60].

Ainda em relação ao trabalho infantil na correspondência de 15 de julho de 1877 do inspetor Bernadino Coutinho ao inspetor geral Camilo da Cunha e Figueiredo em que pede livros escolares para os alunos pobres registra-se:

V.Ex^a sabe perfeitamente que a classe pobre mais numerosa, cujos meninos não sendo auxiliados em tempo, não podem adquirir instrução proveitosa, pela demanda ao trabalho a que são forçados prematuramente, por que concorre além de muitas faltas por serem distraídos pelos pais, a necessidade de deixarem a escola pouco adiantado [...] [SP 1/2/cx. 2/p. 35].

Associado ao trabalho, a situação de pobreza é, pois, também recorrente. No ofício de 26 de janeiro de 1837 do delegado José Rodrigues

Duarte ao presidente da província, ao abordar a lei constitucional de gratuidade escolar para discutir a aplicabilidade da lei na sociedade, se pergunta: “De que vale ao pobre saber que tem a Escola para mandar seu filho, se ele não pode comprar aquilo de que o mesmo filho necessita para desenvolver seu espírito?” (SP/PP 1/42/cx. 9/p. 3).

Também o delegado Antônio Antunez, em correspondência de 23 de novembro de 1883 ao presidente, registra a situação da freguesia de Bento Rodrigues: “o lugar é pobre e pequeno” e que com muita dificuldade se consegue que os pais mandem os filhos a escola, “por isso não pode exigir deles dinheiro para utensílios de aula”. Em visita a uma aula do sexo feminino afirma que encontrou “umas cosendo por não terem livros e outras assentadas no chão por não haver bancos” (SP/PP 1/42/cx. 27).

Na data de 14 de janeiro de 1834, em uma correspondência ao presidente da província (SP/PP 2/4/cx. 1/p. 3), o professor Santos Augusto de Queiroz diz que leciona em sua casa para mais ou menos oitenta alunos pelo método antigo porque a província não lhe oferece lugar ideal e utensílios necessários para atender a todos os alunos, afirma ainda que todos os dias vários deles são levados pelos pais por falta de espaço. Já em outro ofício de 25 de janeiro de 1834, o delegado literário comunica que “Todas as escolas desta comarca estão em péssimas circunstâncias, por enquanto nem ao menos compêndios suficientes para os alunos pobres lhes tem sido fornecidos” (SP/IP 1/1/cx. 9/p. 2). O exercício da lei é revelador do campo de conflitos entre uma norma a cumprir e as condições concretas de sua efetivação. O conteúdo dos relatos remete à discussão da simbologia presente na legislação ao prescrever a articulação das práticas sociais em torno do ideário da escolarização e do seu tensionamento com a heterogeneidade das mesmas práticas.

Por sua vez as correspondências dos pais de alunos fizeram-se por meio de ofícios às autoridades ou de abaixo-assinados. Entre os ofícios há um, por exemplo, em que o pai justifica que irá tirar seu filho da escola porque o professor havia castigado o menino com 33 “palmatoadas” em uma só manhã e por esse motivo comunica que irá ensinar seu filho em casa. Como consequência o delegado consulta o presidente sobre interpretação da lei que fala de castigos moderados (SP/PP 1/42/cx. 10/p. 39).

Foi possível localizar vários abaixo-assinados em defesa da conduta de professores, como pedidos de nomeação, mas também reclamando do seu comportamento. Uma questão importante a observar é que a regulamentação da obrigatoriedade escolar se apresenta como um dever das famílias, entretanto ao longo do século XIX a prescrição foi aos poucos assimilada também como um direito. Isso pode ser identificado mediante as representações encaminhadas pelos habitantes de várias localidades solicitando aberturas de cadeiras de instrução elementar ou mesmo subvenção para que seus filhos freqüentem professores particulares. Entre outros registros pode-se destacar a correspondência de 26 de agosto de 1873 entre o inspetor Antonio Miz e o presidente da província Venâncio Lisboa que apresenta um ofício anexo do delegado literário Severino Barbosa contendo um abaixo-assinado nos seguintes termos,

Os moradores da povoação de Santo Antônio de Salto Alto, Bahu, Engenho e Dernebadá, pertencentes a freguesia de Antonio Dias, termo de Ouro Preto pedem uma subvenção para o professor particular de Salto, João Marinho Bastos, porque os suplicantes são pobres lavradores que mal tem condições de sustentar a família e portanto não possuem condições de pagar a mensalidade de mil reis por menino. Além disso a aula pública de primeiras letras de Lavras Novas ainda que estivesse provida de professor não podia e nem pode ser útil aos suplicantes porque além de estar distante mais ou menos duas léguas, tem nesse espaço matas e um rio que nem sempre dá trânsito [SP/PP 1/4/cx. 16].

Anexo a outra correspondência de 23 de setembro de 1887, os pais pedem “pela educação das meninas da freguesia”, alegam que a cadeira já havia sido criada e requerem verba necessária para concurso e provimento da cadeira. Ao final dizem contar com os sentimentos nobres e humanitários do presidente em prol das meninas pobres (SP/PP 1/4/cx. 39).

Segundo Certeau “o jogo escriturístico, produção de um sistema, espaço de formalização, tem como ‘sentido’ remeter à realidade de que se distinguiu *em vista de mudá-la*. Tem como alvo uma eficácia social. Atua sobre sua exterioridade” (Certeau, 1999, p. 226, grifos do original). Ou seja, a formalização das práticas da escrita, no caso leis e nor-

mas, são possíveis pelo fato de se distinguirem das práticas sociais efetivas. Sobre esse procedimento atuam duas estratégias, a transformação da informação recebida na forma de conservação da norma ou a apropriação da norma e produção de instrumentos que permitam agir sobre o meio e transformá-lo. A escrita do abaixo-assinado dos pais de alunos permite observar a dupla dimensão da apropriação da norma da obrigatoriedade escolar, como conservação, mas também como transformação.

Entretanto, apesar da expressa intenção dos pais de reivindicar ou mesmo intervir na aplicabilidade das leis, vários questionamentos se apresentam nas escritas de abaixo-assinados e depoimentos de pais de alunos. Dado o elevado índice de analfabetismo, não se tem pistas sobre as condições de escrita desses documentos, principalmente dada a cultura política de redes de clientelismo presentes no Brasil monárquico. Para isso, seria preciso uma investigação ainda mais amplificada, principalmente porque em várias correspondências há denúncias de perseguições políticas e desavenças entre políticos locais e/ou professores e/ou pais de família.

Produção de dados sobre as crianças

Apresentaremos agora o terceiro tipo de documentação analisada e que se refere aos instrumentos de verificação. Sobre os instrumentos escriturísticos, Certeau afirma que “o instrumento assegura precisamente a passagem do discurso ao relato por intervenções que encarnam a lei em lhe conformando corpos, e lhe valem assim o crédito de ser relatada pelo próprio real” (Certeau, 1999, p. 242). Na perspectiva desse autor os instrumentos são os operadores da escritura, no caso específico de que iremos tratar, produção de dados quantitativos e qualitativos, esses se apresentam como a produção da realidade.

Na legislação imperial são exigidos vários tipos de instrumentos verificadores inclusive com modelos de preenchimentos tais como: relação de alunos matriculados, tabela de aulas particulares e públicas existentes, relação de cadeiras de instrução pública e particular e respectivo professor e os mapas de frequência. Além disso, é recorrente nos relatórios a reclamação da ausência de dados ou da presença de dados não confiáveis.

Em relação aos mapas de frequência temos que esse instrumento visava essencialmente à confirmação do exercício do trabalho do professor público, ou melhor, a sua assiduidade e o número de alunos frequentes à mesma cadeira. Isso ocorria para o cumprimento da lei que previa para a existência da cadeira pública e o pagamento do professor uma frequência mínima de alunos. Em grande parte dos mapas analisados, observamos que não eram feitos mediante preenchimento em papel impresso, mesmo que isso estivesse previsto desde o regulamento n. 3 de 1835. São mapas confeccionados manualmente, exigindo inclusive habilidade do professor. Para esses mapas os dados exigidos por lei são: o nome do menino, filiação, idade, falhas, estando ausente a exigência do registro da cor do aluno. A condição jurídica, como filho, exposto ou órfão aparece na coluna filiação.

O modelo proposto em 1835 previa também a escrita de observações e traz os seguintes exemplos: “falência justificada”, “falência sem causa” e “veio já adiantado em leitura” etc... Embora grande parte dos mapas apresente registros mínimos, em alguns deles as observações extrapolam o indicado, como, por exemplo, alguns mapas de 1834 em que alguns professores registram além do grau de aproveitamento dos alunos, dados sobre a condição material das famílias (se pobre ou não) e como os meninos vestiam-se de forma que desse a ver a sua condição de pobreza.

Em 1860 pelo regulamento 49 da lei 1.064, apresentou-se um outro modelo de mapa de alunos com diferenciações de registros, um campo para comportamento (“de boa conduta”, “gênio forte e barulhento”) e outro para observação (“não tem talento, mas boa conduta”, “talentoso”). A partir desse período já havia alguns mapas em papel impresso, embora a grande maioria dos professores continue confeccionando-os manualmente. Uma questão a ser problematizada é o significado dessas observações para a rotina familiar e a criança, que passa a ter parte de sua identidade produzida por um outro, o Estado e o professor. De qualquer maneira gostaria de ressaltar que os problemas mais enfatizados pelos delegados e presidentes em seus relatórios referiam-se à frequência e a infidelidade na confecção dos mapas.

Em 1844, o presidente Francisco José d'Andréa registrava que:

Como pelas leis mineiras devem ser abolidas as escolas que não tiverem ao menos 24 discípulos, são obrigados os chefes de família a mandarem seus filhos às escolas; e tem os mestres gratificações além dos ordenados, segundo o número de discípulos que freqüentam: tudo se arranja muito bem. Os pais matriculam os filhos, e não os mandam à escola; e os mestres enchem as suas relações de nomes de indivíduos que existem sim, mas que nunca lhes entram em casa, e põem-lhes os dias de freqüência que bem lhes parece. Estes mapas vão às mãos dos delegados, que, em não sendo ativos e capazes de surpreenderem uma ou outra escola para lhes compararem o número de discípulos dos mapas com os que efetivamente encontrarem, tem de se guiar por informações, quando outras razões não tenham, só por não perderem o pobre do mestre de escola, que é pai de família, dão os mapas por exatos, o governo manda pagar, e a lei fica iludida [Falla, 1844].

Os dados constantes nos mapas nos possibilitam várias análises, restringir-se-á neste texto à discussão relativa à condição jurídica de escravo e à ausência do dado cor. Como já dito, esse dado não é quesito presente nos modelos de mapas de freqüência que circulam a partir da lei provincial de 1835. Entretanto, nos mapas localizados anteriormente a essa lei, relativos as décadas de 1920 e início de 1930, há o registro da cor (pardo, preto, negro, branco) e da condição jurídica de escravo (Veiga, 2003). A presença desses dados nesse período e não no período pós 1835 nos instigam múltiplos questionamentos.

Em primeiro lugar em relação aos dados sobre a freqüência de meninos escravos a aulas públicas, apesar da proibição constitucional, pode-se aventar com a hipótese de que talvez essa interdição não era de total conhecimento dos mestres e em contrapartida pode ser referente a uma tradição anterior de freqüência dos escravos à instrução⁹. Entretanto, é provável que a proibição constitucional de freqüência de escravos às

9. É o que se pode observar na pesquisa em andamento "Processos e práticas educativas na capitania de Minas Gerais (1750-1822)" (Fonseca, 2003).

aulas públicas faça parte da estruturação da monarquia constitucional na previsão e afirmação da produção do cidadão. Nesse caso à condição de escravo enquanto mercadoria se agregou um novo valor, o de não-cidadão. Ou seja, a sua interdição à escola esteve associada a uma nova organização social que reconhecia os direitos da população à escola, desde que livre, enquanto uma nova postura de gestão do público.

Já os dados relativos à freqüência de meninos escravos a aulas nas décadas de 1920 e 1930, destaca-se que se encontrou maior registro de sua freqüência em mapas de aulas particulares que públicas, portanto os senhores pagavam pelos estudos de seus escravos. Não obstante, na Constituição e em toda legislação posterior não há nenhuma menção de proibição de escravos freqüentarem mestres particulares. O que foi reiterado permanentemente é a proibição de sua freqüência a aulas públicas de professores providos pelo Estado. Isso talvez nos possibilite entender a afirmação do vice-diretor da Instrução, Antonio José Ribeiro Bhering, em seu relatório de 22 de fevereiro de 1852:

Em todas as fazendas há mestres particulares da família. Os próprios escravos têm seus mestres. Não é raro encontrar-se nas tabernas das estradas, nas lojas de sapateiros e alfaiates 2, 3, 4 e mais meninos aprendendo a ler [Relatório, 1852].

Excetuando essa menção de Bhering, no período posterior a 1835 não foram localizados outros dados de freqüência de escravos. Isso talvez porque o controle e a exigência da elaboração dos mapas de freqüência foram acentuados para os professores públicos como condição para o recebimento de seus salários. Inclusive, no caso dos mestres particulares a maior queixa dos presidentes e delegados era a ausência de notícias sobre o funcionamento dessas aulas. Como não dependiam desse instrumento para receber salário, a não ser que recebessem subvenção, desincumbiam-se dessa tarefa, o que pode ser observado nos mapas localizados no período, sendo a maioria de professores públicos. Queremos afirmar com isso que haveria a possibilidade de que as crianças escravas tenham tido acesso à instrução elementar, desde que de forma particular ou mesmo no chamado ensino doméstico, sendo que para essa

modalidade não havia nenhuma prescrição normativa, na legislação é denominado ensino livre sem necessidade de inspeção.

Verificou-se o acesso de escravos à instrução também em outro tipo de fonte, os atestados de batismo. O atestado era parte da documentação exigida para ingresso nas escolas normais. A partir da década de 1970, foram localizados pedidos de pessoas com idades em torno de 12 e 13 anos que eram filhos de escravos; infere-se, portanto, que sabiam ler e escrever antes mesmo da Lei do Ventre Livre, embora ainda não seja possível conhecer como esse saber foi adquirido (Veiga, 2003).

Sobre o registro da cor, a ausência total desse dado a partir de 1835 nos possibilita pensar numa dimensão oposta à interdição das crianças escravas às escolas públicas. Ou seja, na produção do imaginário de uma nação civilizada esteve a necessidade de inserção, via escolarização, de todos na sociedade, independente das cores. Em uma análise mesmo que parcial sobre a legislação da instrução pública em outras províncias, constata-se que no Rio de Janeiro houve a proibição de frequência à escola pública do “preto africano”, no caso o não-brasileiro, e em São Pedro do Rio Grande do Sul há o registro expresso da proibição de frequência de “pretos” (Primitivo, 1940).

Portanto excetuando essa província, é possível afirmar que no processo de institucionalização da instrução elementar no Brasil houve uma distinção entre cor (qualidade) e condição jurídica (ser livre/ser escravo) na previsão da gratuidade escolar e frequência obrigatória. Retomando a questão apresentada anteriormente, o projeto de escolarização ampla foi um projeto de produção do cidadão, em que a interdição não esteve na cor das crianças, mas na condição de serem livres. Para ampliarmos essa discussão penso ser necessário trazer a questão relativa ao grau de mestiçagem da população brasileira, o que não ocorreu em países como os EUA, originando escolas segregadas para brancos e negros.

No caso específico de Minas Gerais, os dados da população indicam para uma significativa mestiçagem (Reis, 1995), dessa maneira a interdição da população negra e mestiça à instrução elementar se reverteria na própria impossibilidade do estabelecimento da escola. Contudo, se a expansão da escolarização, cujo objetivo esteve associado à necessidade de desfazer-se da cor pela educação, pressupunha uma

homogeneização cultural, essa deve ser refletida no quadro de uma população mestiça, ou seja, dos hábitos e costumes mestiços.

Embora a cor não esteja registrada nos mapas de frequência, a partir de dois outros instrumentos de verificação e de seu cruzamento, quando de uma mesma localidade, identificou-se a presença de crianças de várias cores como possíveis frequentadoras das aulas públicas. Trata-se dos mapas da população e das listas de crianças aptas a frequentar a escola. É curioso observar que nos mapas populacionais se manteve o registro das cores na perspectiva de governamentalidade (Foucault, 1981) e do conhecimento da população que se governa. Entretanto a estratégia não é a mesma para o ramo do serviço público da instrução, pois trata-se da educação de crianças, de futuros cidadãos e, por isso mesmo, independente de suas cores.

Para a criação das cadeiras de instrução elementar houve a orientação de que os delegados ou juizes de paz deveriam comunicar ao presidente da província o censo dos habitantes livres. Em uma correspondência de 13 de fevereiro de 1840 temos a seguinte comunicação:

O presidente para poder considerar o que se pede o ofício do delegado em relação a criação de escolas de 1º grau de primeiras letras em algum curato do círculo de sua jurisdição, ordene que exija dos respectivos juizes de paz para enviarem ao governo mapas dos habitantes livres até a distância de ¼ de légua, a relação de meninos e meninas que de acordo com a lei tiverem na idade escolar [SP/C 267].

Portanto, a partir do cruzamento entre mapas da população e das listas de alunos, em idade de frequentar a escola, de uma mesma localidade e no mesmo ano, constatou-se que inexistiu a interdição da cor dos alunos. A confecção desses instrumentos atendia ao disposto e exigido em lei, os pais eram obrigados a enviar à escola os filhos que estavam em determinada faixa etária. A título de exemplo, ao confrontar o “Mapa dos habitantes livres de Santo Antônio da Casa Branca” de 1839 com a “Lista de meninos que há possibilidade de frequentarem uma escola pública de instrução primária” de mesma localidade e ano, verificando-se ainda o nome dos pais e das crianças numa e noutra lista, tem-se os seguintes dados:

Cor	Número de crianças	Situação no fogo	
		Filho	Agregado
Crioula	4	2	2
Parda	55	53	2
Branca	63	61	2

Fonte: S.P Códice 233 (Veiga, 2003)

Por sua vez, as condições de frequência das crianças registradas com outras cores que não a branca estiveram muito associadas ao problema da pobreza, inclusive as próprias crianças brancas. Embora na análise da documentação sobre a instituição pública em Minas Gerais ainda não tenha sido possível detectar registros declarados de preconceito racial, há registros sutis desqualificadores de população escolar, associados à condição material e à sua situação de marginalidade ante o imaginário de sociedade civilizada.

Representações da infância no conjunto da operação escriturística

Em relação às representações de infância, observam-se algumas variações ao longo do período. A documentação fabrica a infância relacionada à produção da identidade de aluno, mesmo que outras referências se façam presentes, ou seja, as relações geracionais são fortemente marcadas por esse novo lugar social: a escola. Para melhor desenvolvimento dessa questão é importante demarcar as formas como tais relações se estruturam, ou melhor, temos que as representações de uma infância escolar se fizeram a partir de múltiplos lugares, cujas denominações estiveram definidas na dinâmica relacional adulto/criança. De um lado teremos, pois, a variação do lugar do adulto: pai, representante do governo, professor; de outro a variação do lugar da infância: filho, criança, aluno, menino/menina.

Essa variação fez-se a partir da ênfase a ser dada nessa relação; nesse sentido entendemos que as formações sociais se estabeleceram his-

toricamente pela existência de redes de dependência e interdependência humanas, individuais e/ou grupos e ou/ societárias. Essas redes desenvolveram-se a partir da interdependência de funções (por exemplo: trabalho, propriedade, instintos, afetos) que não são exteriores aos indivíduos e nem uma soma de vontades, mas de uma dependência funcional. Compreende-se de acordo com Elias (1994) que a condição da existência humana é relacional, o que ele conceitua como configuração.

Na legislação, a ênfase maior foi dada à produção da infância como aluno, estabelecendo o seu lugar na burocracia do Estado ao normatizar a matrícula, os mapas de frequência, exames, meios disciplinares, e também o lugar do professor da instrução elementar. Com relação a esse último é interessante observar no regulamento 44 de 1859 uma diferenciação presente nos artigos 48 e 49, qual seja, indivíduos que lecionam matérias primárias são denominados professores e os que as freqüentam são denominados alunos ou escolares; aqueles que lecionam no secundário são denominados preceptores ou instituidores da mocidade e o que freqüentam tais aulas, estudantes ou aulistas, o legislador adverte que ambos são educandos. Essa questão parece ter sido fruto de algumas discussões; em correspondência do presidente da província com um professor de instrução elementar da Vila do Curvelo, datada de 24 de fevereiro de 1840, aquele afirma o seguinte:

O governo não concorda com o professor quando o mesmo sugere a palavra Estudante para alunos das escolas de instrução primária e que no caso contrário oferece poucos inconvenientes. São raros os alunos que freqüentam a escola na idade de 16 anos, salvo aqueles que evitam o recrutamento, o que não pode convir [SP 267, 1839-1840].

Destaca-se também na produção da criança como aluno, a identificação do aluno pobre, em que tanto na legislação quanto nos relatos a presença dessa modalidade de infância é recorrente. Sua institucionalização fez-se tendo em vista a precariedade material das famílias em enviar e/ou manter seus filhos na escola. Essa condição deu visibilidade à imbricação entre Estado-protetor e Estado-providência, no objetivo de libertar a sociedade das necessidades de risco, num contexto em que

se aposta menos em caridade religiosa e mais nas parcerias entre filantropia individual e intervenção da assistência do Estado. Pierre Rosanvallon chama-nos atenção para a noção de necessidade como algo difuso e de difícil determinação, afirmando que o “sistema de necessidades se confunde com a dinâmica social” (Rosanvallon, 1997, p. 28). Por meio do apelo exercido pelas elites quanto às relações entre escola, civilização e progresso, não temos dúvida de que atender à condição de pobreza dos alunos é parte de uma nova dinâmica social. Várias foram as iniciativas para contornar o problema, como a criação de caixas de assistência e fornecimento pelo Estado de materiais e livros para alunos pobres, sem contudo demonstrar real eficácia.

Já a denominação das crianças como filhos foram registradas nos relatórios e na legislação em referência aos “pais” que não mandam os seus filhos à “escola”, e a denominação meninos/meninas fez-se na definição da faixa etária cuja frequência escolar deveria ser obrigatória e também na organização das salas de aulas por gênero. É muito curioso que apesar da legislação até 1882 não prever a co-educação, indicando sempre a organização das cadeiras da instrução elementar por gênero dos alunos e dos professores, provavelmente pela própria movimentação da população, aos poucos se foram fazendo exceções. O regulamento 41 (lei 791) de 1857 permite que meninos com menos de 7 anos freqüentem as cadeiras do sexo feminino, em 1860 (regulamento 49, lei 1064), registra que nas casas onde há educação de meninas não seriam admitidos alunos ou moradores do sexo masculino (exceto o marido da professora) com mais de 10 anos. No regulamento 62 (lei 1871), 1872, afirma-se que nas cadeiras do sexo feminino podem ser admitidos meninos até 9 anos, principalmente se forem parentes das meninas e também que, onde não houver escola para o sexo feminino, as meninas seriam admitidas nas de sexo masculino, desde que o professor fosse casado, sendo que nesse caso a esposa do professor ministraria os trabalhos de agulha. Em 1883 registra-se a possibilidade da co-educação, desde que nessas cadeiras meninos ou meninas não ultrapassassem a idade de 12 anos. Observa-se que nessas denominações a infância é individualizada sendo sua identidade produzida a partir da faixa etária e do gênero.

A denominação criança somente foi encontrada com maior ênfase nos relatórios. O seu registro fez-se de forma bastante peculiar, seja na associação com os atributos necessários a um professor da instrução elementar ou vinculado aos saberes da pedagogia, cuja referência se fez presente nos relatos a partir da década de 1970.

Portanto, nesse período em diante a expressão criança será mais registrada sempre na perspectiva de “tábula rasa” e em relação a uma prática docente ineficiente. A referência a elas fez-se muito na discussão da necessidade de uma escola normal na província. Na concepção dos gestores do ensino, tal instituição seria a propagadora de um “método apropriado para incutir no espírito tenro das crianças os são princípios de educação e instrução elementar”, como expresso em 1865 na fala dos membros de uma comissão indicada para discutir os problemas de educação na província mineira (Relatório, 1865).

No relatório do inspetor Antonio de Assis Martins, 1873, encontra-se pela primeira vez registrada a idéia de que o magistério é um trabalho para mulheres, pela garantia de moralidade, de docilidade e paciência para com crianças. Também em 1875, afirma-se que a província precisa de professores honrosos:

Os vícios que a criança adquire na escola, provenientes de sua má direção, tarde ou nunca se consegue corrigir, por que para isso é necessária uma instrução superior, que nem a todos é dado adquirir [Relatório, 1875].

Em 1879, Manoel Rebello Horta ao defender o magistério como função feminina argumenta que “a [...] experiência tem provado que são elas mais próprias para educar e dirigir os meninos em idade tenra, exercendo sobre eles influência maternal pela vocação ao ensino e suavidade da sua disciplina [...]” (Falla, 1879). Em muitos outros relatórios a associação professora/criança fez-se freqüente.

Gostaria de enfatizar com isso que a progressiva feminização do magistério¹⁰ foi fundamental para afirmar a criança no aluno. Mas des-

10. Isso pode ser observado a partir do registro de professores nos relatórios dos presidentes de província onde lentamente cresce o número de mulheres nomeadas e efetivadas.

taca-se também que é a criança em negativo, associada ao bárbaro, ao primitivo e ao perverso, mesmo porque há um destaque muito grande para a especificidade do ofício de professora: tarefa muito difícil, árdua, exige abnegação e ainda, não com pouca frequência, os relatos afirmam ser este um trabalho que quase ninguém quer. Essas questões precisariam ser mais bem aprofundadas no sentido de discutir no processo de escolarização da infância os imaginários presentes na produção de um sujeito-criança em relação aos adultos.

Por fim temos que as representações da infância estiveram presentes nos relatos não somente em associação a uma discussão da pedagogia, mas a partir dos anos de 1980, com o higienismo. Nesse período foram registradas discussões sobre o espaço escolar, a necessidade de materiais adequados à curiosidade infantil, à inteligência e aos sentidos das crianças, bem como a necessidade de rever a organização do tempo escolar, introduzindo-se o recreio.

Nos relatos dessa década em diante, são por vezes citados autores em circulação na época, como Pestalozzi e Fröebel na produção de argumentos sobre a necessidade de organização de jardins de infância na província, concebidos como instituições preventivas contra a inércia dos pais. Lentamente a criança na condição de aluno conquistaria seu espaço de vivência da infância civilizada na sociedade adulta como representante do futuro da humanidade.

Considerações finais

O projeto escriturístico da monarquia constitucional delineou e instituiu formas distintas das pessoas estabelecerem-se na sociedade, como escravos ou como cidadãos. Essa diferenciação entre a população, fixada por lei, pôs à prova o imaginário de nação que se queria civilizada, mas era escravocrata.

Por sua vez a produção da infância civilizada mediante a institucionalização da obrigatoriedade escolar pretendeu ser um esforço de articulação de práticas heterogêneas em função dos princípios humanitários de produção homogênea dos cidadãos de direitos e deveres, e dos

princípios individualizadores da escolarização de crianças. Crianças pobres, negras, mestiças, meninos, meninas, bem ou mal comportadas, talentosas ou não talentosas passaram pelos bancos escolares, em que pese toda a precariedade. Elas povoaram a aula de um mestre (adultos nem sempre em conformidade com a civilização exigida), ou mesmo abandonaram-na e foram “vender leite na cidade”. As evidentes contradições presentes na implantação da escola ao longo do século XIX nos indicam que a operação escriturística da administração pública também pôs à prova o imaginário de uma educação escolar como moralizadora do povo e como fator de coesão social.

Podemos afirmar que na escritura da nova nação, o que esteve em evidência não foi apenas a ineficácia das elites em fazer cumprir as leis por elas próprias elaboradas. Bem como não foi a ineficácia das famílias pobres em assimilá-las e introduzi-las em suas rotinas. O projeto escriturístico foi lacunar por opor-se à população, por desqualificar seus hábitos, valores e tradições e por partir de uma escritura anterior que diferenciava a condição jurídica de inserção na sociedade. Nesse sentido há que se indagar sobre os pressupostos da escritura: querer moldar a população a partir do escrito e transformar a sociedade em um texto de conteúdo único.

Referências bibliográficas

CERTEAU, Michel de (1982). *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. (1999). *A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.

DANTES JÚNIOR, J. da C. Pinto (1937). *As constituições do Brasil*. Bahia: Imprensa Oficial do Estado: Praça Municipal.

ELIAS, Norbert (1997). *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Zahar.

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

ENGELS, Friedrich (1985). *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (1988). “A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação”. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e (2003). *Processos e práticas educativas na capitania de Minas Gerais (1750-1820)*. BH/Projeto de Pesquisa.

FOUCAULT, Michel. (1972). *A arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes.

_____. (1981). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

FRANÇOIS, Etienne (1998). “Os ‘Tesouros da Stasi’ ou a miragem dos arquivos”. In: BOUTIER, Jean & JULIA, Dominique (orgs.). *Passados recompostos, campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV.

LE GOFF, Jacques (1984). *A nova história*. Lisboa: Edições 70.

_____. (1985). *História. Enciclopédia Einaudi*. Porto: Imprensa Nacional.

LOURENÇO FILHO, M. B. (1974). *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos.

PETITAT, André (1994). *Produção da escola, produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PRIMITIVO, Moacyr (1940). *A instrução e as províncias (1834-1889)*. São Paulo: Nacional.

REIS, Liana Maria (1995). “Poder, vadiagem e marginalização social em Minas Gerais”. *Revista de Ciências Históricas. Atas do II Encontro Luso Brasileiro*. Porto.

ROSANVALLON, Pierre (1997). *A crise do estado-providência*. Goiânia: UFG/UNB.

THOMPSON, E. P. (1987). *Senhores e caçadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

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

_____. (2003). “História social da Infância: crianças pobres negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução pública elementar em Minas Gerais, século XIX”. Belo Horizonte: FaE/UFMG. *Relatório técnico de pesquisa*.

Fontes documentais

FALLA dirigida a Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais na Sessão ordinária do anno de 1857 pelo presidente da província Antonio da Costa Pinto (1857). Ouro Preto: Typ. do Universal.

FALLA dirigida a Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais na abertura da Sessão ordinária do anno de 1844 pelo presidente da província Francisco José de Souza Soares D’ Andréa (1844). Rio de Janeiro: Typ. Imp. e Const. de J. Villeneuve e Comp.

FALLA que o Exmo. sr. dr. Theophilo Ottoni dirigido à Assembléia Geraes, ao installar-se a 1. Sessão da 24. Legislatura em 1. de agosto de 1882 (1882). Ouro Preto: Typ. de Carlos Andrade.

FALLA que à Assembléia Provincial de Minas Gerais dirigiu o Exmo. sr. dr. Luiz Eugenio Horta Barbosa ao installar-se a primeira sessão vigésima sétima legislatura em 1. de junho de 1888 (1888). Ouro Preto: Typ. de J. F. de Paula Castro.

RELATÓRIO à Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais apresentou no acto da abertura da sessão ordinária de 1863. O conselheiro João Crispiniano Soares, presidente da mesma província (1863). Ouro Preto: Typ. do “Minas Gerais”.

RELATÓRIO à Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais apresentou no acto da abertura da sessão ordinária de 1865, o desembargador Pedro de Alcântara Cerqueira Luiz, presidente da mesma província (1865). Ouro Preto: Typ. do “Minas Gerais”.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. actual presidente d’ esta província o senhor doutor Luiz Antônio Barboza, pelo Exmo. sr. dr. José Ricardo de Sá Rego (1852). Ouro Preto: Typ. social.

RELATÓRIO à Assembléia provincial da província de Minas Gerais apresentou na Sessão ordinária de 1852, o doutor Luiz Antônio Barbosa, presidente da mesma província (1852). Ouro Preto: Typ. do Bom Senso.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. atual presidente d'esta província o senhor doutor Luiz Antônio Barboza, pelo Exmo. sr. dr. José Ricardo de Sá Rego (1852). Ouro Preto.

RELATÓRIO com que o Exmo. sr. senador Joaquim Floriano de Godoy no dia 15 de Janeiro de 1873 passou a administração da Província de Minas Gerais ao 2. vice-presidente Exmo. sr. dr. Francisco Leste da Costa Belém por ocasião de retirar-se para tomar assento na Câmara Vitalícia (1873). Ouro Preto.

RELATÓRIO que à Assembléia Legislativa provincial de Minas Gerais apresentou na sessão ordinária de 1873, o presidente da Província Venâncio José de Oliveira Lisboa (1873). Ouro Preto: Typ. de J. F. de Paula Castro.

RELATÓRIO apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais por ocasião de sua instalação em 9 de setembro de 1875, pelo Illmo. Exmo. sr. dr. Pedro Vicente de Azevedo, presidente da província (1875). Ouro Preto: Typ. de J. F. de Paula Castro.

RELATÓRIO ao Illmo. e Exmo. sr. dr. Francisco Leite da Costa Belem, 2. vice-presidente da província de Minas Gerais, apresentou o Exmo. sr. desembargador João Antônio de Araújo Freitas Henriques, a 6 de março de 1875 (1875). Ouro Preto: Typ. de J. F. de Paula Castro.

RELATÓRIO com que o Exmo. cônego Joaquim José de Sant'Anna, passou a administração da província ao Exmo. sr. dr. Manoel José Gomes Rebello Horta, no dia 15 de janeiro de 1879 (1879). Ouro Preto: Typ. da Atualidade.

RELATÓRIO apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais, na abertura da 2. sessão da 22. Legislatura, a 15 de outubro de 1879, pelo Illmo. e Exmo. sr. dr. Manoel José Gomes Rebello Horta (1879). Ouro Preto: Typ. da Atualidade.

Legislações

Livro da Lei Mineira (1846). Lei 13, 1835. Ouro Preto: Typografia da Silva.

_____. (1857). Regulamento 41 à Lei 791, 1857. Ouro Preto: Secretaria da Presidência, Typografia Provincial.

_____. (1859). Regulamento 44 à Lei 960, 1859. Ouro Preto: Palácio da Presidência, Typografia Provincial.

_____. (1860). Lei 1064, 1860. Ouro Preto, Secretaria da Presidência: Typografia Provincial.

_____. (1860). Regulamento 62 à Lei 1834, 1872. Ouro Preto, Palácio da Presidência: Typografia de J. F. de Paula Castro.

_____, (1883). Regulamento 100 à Lei 2892. Ouro Preto: Typografia do Liberal Mineiro, 1883.

Recebido: 6 de jul. de 2004
Aprovado: 12 de nov. de 2004