

Tempos de aprender

A produção histórica da idade escolar

*Maria Cristina Soares de Gouveia**

A emergência de um tempo escolar, nas sociedades ocidentais, com o advento da Modernidade, relaciona-se com a definição de um marco cronológico no decorrer da vida do indivíduo, ao longo do qual este deveria inserir-se na escola, a chamada idade escolar. Esse marco constitui não um recorte absoluto, mas é fruto de uma construção histórica, ao longo da qual se modificaram os parâmetros de sua definição. Para analisar essa relação, cabe compreender a produção da representação da infância como período de formação para a vida adulta, no interior da instituição escolar, de acordo com princípios pedagógicos característicos de tal instituição. Princípios esses centrados no pressuposto da educabilidade desse período de vida. Tal pressuposto tornou possível a emergência, no decorrer do século XIX, em diferentes países, das leis de obrigatoriedade escolar, que conferiram visibilidade social à idade da meninice (por volta dos 7 aos 14 anos) entendida como idade escolar. Tendo como fontes primárias a legislação educacional e a documentação referente à instrução pública, busca-se analisar, no contexto da província mineira, o significado da noção de idade escolar ao longo do período e suas características, de modo que se apreendam suas permanências e deslocamentos.

ESCOLA; CRIANÇA; TEMPOS; ESPAÇOS.

* Esse texto constitui parte da pesquisa: “A construção da infância escolarizada: a criança nos discursos e nas práticas pedagógicas na província mineira (1820-1906)”, desenvolvida no interior do GEPHE (Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação da UFMG), que conta com o apoio do CNPq, através da concessão de bolsa de produtividade. Insere-se também no Programa Internacional de Pesquisa CAPES/GRICES: “A infância e sua educação: materialidades, práticas e representações Brasil/Portugal (1830-1950)”.

The emergence of a “scholar time” in occidental societies in modernity is related with the historical conformation process of an “scholar age”. In this sense, its necessary to understand the construction of childhood as the period of life when the individuate must be prepared to adult society, according to pedagogical principles in a school institution. Those principles are centred on the idea of childhood specificity, there educability. That notion turned possible the school, and the emergence of the “obligation scholar laws”, in differents nations, during the nineteen century, that institucionalized a scollar time into social time. Using as primary sources the scholar legislation and public instruction documents from this period, the paper analyses the meaning of scholar age in Minas’s province and its characteristics.

SCHOOL; CHILDREN; TIMES; SPACES.

O século XIX afirma-se, em termos gerais, como período ao longo do qual se formularam, nos países ocidentais, políticas públicas de extensão da instrução elementar ao grosso da população. Tais políticas constituíam estratégia privilegiada de construção de uma ordem pública nos Estados-nações nascentes (Cambi, 2000). Esse movimento, evidentemente, não se deu de maneira uniforme e unívoca. Os discursos e práticas de valorização da instrução básica como instrumento de normatização social foram apropriados pelos diferentes agentes históricos em contextos nacionais e regionais que imprimiram um significado diferenciado ao projeto de escolarização.

No interior de tal processo, assumiu destaque a conformação, em diferentes países ocidentais, das leis de obrigatoriedade escolar. Leis que buscavam garantir a adesão social à educação escolar, através da definição de um extrato populacional a ser necessariamente submetido à sua ordenação. É interessante observar que as leis de obrigatoriedade escolar atravessaram diferentes contextos nacionais e regionais, pautando-se por dois elementos básicos em sua estrutura: a definição de uma idade escolar e a responsabilização dos pais ou tutores das crianças pelo envio destas às escolas de primeiras letras, sob pena de pagamento de multa¹.

1. Não irei me ocupar, nesse texto, do estudo do processo de efetivação da lei de obrigatoriedade escolar, tema desenvolvido no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação por Cynthia Greive Veiga e Luciano Faria Filho.

No Brasil, é à luz de novos estudos desenvolvidos nos últimos anos que, apontam inúmeras fontes primárias ainda não contempladas, vem permitindo dar visibilidade ao projeto(ou projetos) de implementação da instrução pública, bem como os embates, fluxos e refluxos nesse processo. Assim é que, ao refinar o olhar, e no acúmulo das pesquisas recentemente desenvolvidas, é possível perceber que a institucionalização da forma escolar não constituiu um movimento ascendente de afirmação do valor da escola e sua importância na formação das novas gerações. Ao contrário, verifica-se nos discursos das elites dirigentes, bem como nos mecanismos de implementação da educação escolar que essa se deu no embate com estratégias de formação da população a cargo de outras agências, como a família e o trabalho, bem como na disputa entre as escolas públicas e particulares, em torno da oferta da instrução básica².

As leis de obrigatoriedade escolar foram promulgadas pelas diferentes províncias, em períodos diversos, haja vista que o Ato Adicional de 1834 imputou-lhes a responsabilidade pela oferta e ordenação da instrução elementar. A semelhança do contexto europeu, nos textos legais, foi a identidade geracional que definiu o perfil do aluno das primeiras letras. No caso da província mineira, em 1835, a lei n. 13 e seu regulamento n. 3, assim determinava:

Art. 12: os pais de família são obrigados a dar a seus filhos a instrução primária de 1 grau ou nas Escolas Públicas ou particulares, ou em suas próprias casas, e não os poderão tirar enquanto não souberem as matérias próprias do mesmo grau.

A infração desse artigo será punida com multa de dez a vinte mil réis...

Art 13: A obrigação imposta no artigo precedente aos pais de família começa aos 8 anos de idade dos meninos; mas estende-se aos que atualmente tiverem 14 anos de idade [no caso da população feminina a frequência não era obrigatória].

2. Cabe destacar que os termos público e privado assumem significados diferenciados no século XIX, demandando uma análise mais aprofundada acerca da caracterização desses dois modelos.

A identidade do aluno produziu-se superposta à identidade geracional, conferindo visibilidade e uma nova função social a idade da meninice, ou idade pueril. Cabe destacar que, no Brasil, essa questão tomou contornos particulares, tendo em vista a composição da população, já que os escravos eram legamente impedidos de freqüentar a escola.

Busco aqui analisar a produção histórica da idade escolar no Brasil, ao longo do século XIX e, mais exatamente, entre 1830 e 1885³, em um contexto particular: a província mineira. Tendo como fontes primárias a legislação educacional do período, os relatórios dos delegados de ensino, os mapas de matrícula e freqüência dos alunos, tenho em vista investigar como foi definida pela legislação educacional e apropriada pelos professores e delegados a identidade geracional do aluno das escolas de primeiras letras da província mineira.

Para tal, recupero o percurso histórico de definição das diferentes etapas da existência humana nas sociedades ocidentais, para melhor situar a apreensão histórica da idade da infância. A partir daí, situo a produção de saberes sobre a educabilidade da criança, definidora de uma especificidade da idade infantil, a partir da indicação dos principais tratados pedagógicos produzidos na Europa entre os séculos XVI e XVIII. Finalmente, busco analisar a produção histórica da idade escolar no contexto brasileiro, ao longo do século XIX, voltando-me para o estudo documental das fontes sobre a ordenação da instrução na província mineira.

As classes de idade

Ao resgatar a construção histórica da idade infantil, entendendo-a como período de vida distinto cognitiva e afetivamente do adulto, de realização de aprendizagens sociais, nos remetemos à historicidade das

3. O recorte histórico foi definido a partir da data da promulgação da lei de obrigatoriedade escolar na província, em 1835 e na década de 1880. Como a pesquisa se encontra em andamento, ainda estão sendo coletados os dados acerca do período posterior.

representações sobre as idades humanas. Na verdade, o fluxo da existência humana, suas rupturas e continuidades, constitui tema constante nas produções das culturas, em momentos históricos diversos. Para Franklin Leopoldo Silva (2001, pp. 82-83): “sei o que é o tempo porque ele é o extrato mais fundamental do drama vivido pela criatura finita: a sua transitoriedade”. As diversas culturas produziram recortes que demarcavam os diferentes momentos no desenrolar da vida do indivíduo, construindo classes de idade, produzindo delimitações e rupturas ao longo do *continuum* da experiência humana.

Tal produção mostra-se ancorada em mudanças biológicas. Essas, no entanto, como domínio humano, passam a ser significadas pela cultura. Assim, as classes de idade afirmam-se como produção no entrecruzamento da natureza com a cultura. Como nos alerta Elias: “não são o homem e a natureza, no sentido de dois dados separados, que constituem a representação cardinal exigida para compreendermos o tempo, mas sim ‘os homens dentro da natureza’” (1998, p. 12).

A temporalidade da existência humana nas culturas tradicionais era apreendida como um ciclo em que o início, a gênese, constituía também seu momento final, de acordo com uma concepção cíclica do tempo. Nessas culturas, tal apreensão só se fazia possível no interior de um ciclo maior, o da natureza, cujo fluxo determinaria as diferentes formas de existência, definidas biologicamente pelo nascimento, crescimento, amadurecimento e decrepitude do corpo.

Geertz, ao estudar a concepção de tempo dos balineses, vem falar das marcas coletivas do tempo, que inscrevem as vivências individuais. Schwarcz, ao analisar o trabalho do antropólogo, destaca que: “Geertz comprova como existe um grande elo entre a concepção de um povo do que é ser uma pessoa e sua concepção da estrutura do tempo” (apud Schwarcz, 2001, pp. 18-19).

Elias chama atenção para o fato de que a associação entre a idade do indivíduo e o calendário mostra-se uma construção histórico-cultural. Segundo ele:

Nas sociedades desenvolvidas, parece uma evidência que um indivíduo saiba sua idade. É com assombro [...] que descobrimos que existem, em socie-

dades menos avançadas, homens incapazes de dizer com precisão qual é a sua idade. Na medida em que o patrimônio de saber compartilhado por um grupo não inclui o calendário, é difícil, com efeito, determinar o número de anos que se viveu. Não é possível comparar diretamente a duração de um período de vida com o outro. Para tanto, é preciso tomar como quadro de referência uma outra sequência de acontecimentos cujas divisões repetitivas sejam o objeto de uma padronização na escala da sociedade. Em suma, precisa-se daquilo que chamamos calendário [1998, p. 10].

Pensando nas designações das diferentes etapas da existência humana, nas sociedades tradicionais, verifica-se que, na Grécia antiga, a criança era designada por *pais*. Termo que se referia tanto a crianças, quanto a jovens de diferentes idades, no caso masculino, até chegar a cidadania, e no feminino, até o matrimônio, sendo mais freqüente seu uso para designar filho ou filha e mesmo escravo ou escrava (Kohan, 2003) . Não havia uma palavra específica para nomear alguma idade particular. O tempo do indivíduo era, portanto, entendido como um *continuum*.

Na Idade Média, foi conformando-se uma preocupação com a designação das diferentes etapas da vida humana, ainda inserida numa concepção cíclica do tempo. Concepção que informava a construção de uma representação dos períodos da existência humana centrada na idéia de ciclos: *as idades da vida*, em que a lógica do seu desenrolar era definida pela natureza. O homem era parte de um ciclo maior, o qual conferia sentido à experiência individual, demarcada pelas diferentes idades. Idades que, como destaca Ariés (1981), referiam-se não propriamente ao indivíduo, mas à vida, tomada como elemento autônomo. Segundo Gélis:

Durante séculos, e apesar dos esforços da Igreja para aboli-la, predominou na Europa ocidental o que podemos chamar de consciência “naturalista” da vida e da passagem do tempo [...] cada indivíduo descrevia um arco de vida mais ou menos longo, segundo a duração de sua existência; saía da terra através de sua concepção e a ela voltava através da morte [1991, p. 311].

Para Ariés, na Idade Média, caracteristicamente, havia uma produção em torno da definição e diferenciação dessas *idades da vida*, a qual se expressava em tratados “pseudo científicos”, que usavam a seguinte terminologia: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade (1981, p. 33) termos que depois foram incorporados ao senso comum. Nas diferentes definições das idades da vida, subjazia uma concepção que relacionava a biologia humana a correspondências secretas internaturais, como a associação das sete idades da vida aos sete planetas então conhecidos, ou aos 12 signos do zodíaco, ou aos quatro temperamentos. Segundo o autor: “as idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais” (1981, p. 39).

Nas sociedades européias, lentamente foi sendo afirmada uma concepção do tempo definida não mais pela natureza, mas por uma cultura antropocêntrica. O tempo deixou de ser representado como cíclico, para afirmar-se evolutivo e linear. No dizer de Marcio Silva:

Nas sociedades de tradição européia, uma concepção do tempo como um meio contínuo no qual os eventos se sucedem em momentos irreversíveis subjaz às noções de inovação social e mudança histórica, tão familiares entre nós. Tal concepção de tempo se traduz numa cronologia, atividade do espírito destinada a conferir uma determinada inteligibilidade aos acontecimentos ordenando-os linear e progressivamente [2001, pp. 90-91].

Com isso, progressivamente, segundo Gélis (1991, p. 302): “uma consciência mais linear, mais segmentária da existência sucede a consciência de um ciclo de vida circular”.

As terminologias definidoras das diversas etapas da vida humana iriam subsistir, sendo, no entanto, redefinidas a partir do século XVI. É nesse momento que, com os tratados pedagógicos, surgem novos termos para designar as diferentes idades da vida. Porém, para Ariés, uma definição mais precisa da idade pessoal, marcando sua individualização, viria apenas com o século XVIII, através dos registros paroquiais, que passaram a demarcar a data correta de nascimento.

A consciência diferenciada da existência humana significou um deslocamento das formas tradicionais de aprendizado social. Não era mais

a natureza que guiava a transformação da criança em adulto, mas uma educação racionalizada, capaz de refrear as forças dessa natureza, moldando-as aos limites da razão. É nesse contexto que surgem os primeiros tratados pedagógicos. Erasmo, ainda no século XVI, no seu tratado de formação da infância: *A civilidade pueril* (1530) designava pueril a criança que já falava corretamente, com vocabulário adequado (Boto, 2002), período ideal para realização dos aprendizados sociais. Nesse sentido, a puerícia definiu-se como tempo do aprender. O sucesso da obra de Erasmo, sua circulação ao longo dos dois séculos posteriores, atestam que o autor não apenas contribuiu para a construção de um campo de reflexões sobre a educabilidade da infância, mas também foi capaz de dialogar com o “horizonte de expectativas” do leitor da época.

Podemos então compreender que, mais do que rotular o indivíduo de pouca idade, foi a partir do século XVI que foi produzida nas sociedades européias uma nova identidade infantil. Seus contornos foram definidos por educadores e estudiosos que construíram uma concepção de criança como sujeito aprendiz, quer nos espaços familiares, quer nos escolares, percurso que cabe ser mais bem analisado.

Comenius, na Didática Magna, estabeleceu uma diferenciação entre quatro períodos da existência articulados ao aprender, compreendidos como estágios de formação, geradores de quatro tipos de escola: infância, até os 6 anos de idade, puerícia, dos 6 aos 12 (quando o autor propõe uma escola de língua nacional, em oposição ao ensino de latim, então em vigor), adolescência dos 12 aos 18 (quando deveria dar-se a aprendizagem do latim), juventude dos 18 aos 24 (período de entrada na academia ou universidade). Essa, segundo o autor “deveria ser freqüentada apenas pelos engenhos mais selectos a flor dos homens; os outros (deveria) enviar-se – a para a charrua, para as profissões manuais, para o comércio, para que aliás nasceram” (1957, p. 39). Assim definiu a organização de um sistema de ensino, no título de seu capítulo XXVII: “As instituições escolares devem ser de 4 graus, em conformidade com a idade e o aproveitamento”. Para tal,

tomamos para exercitar os espíritos, todo o tempo da juventude, desde a infância até a idade viril, ou seja, 24 anos, repartidos em períodos determina-

dos os quais se devem dividir tomando por guia a natureza. Efetivamente a experiência mostra que o corpo do homem, em geral cresce em estatura, até a idade de 24 anos, e não até mais tarde; depois robustece-se, adquirindo vigor. E esse crescer lento é de crer que a divina providência o tenha reservado á natureza humana, precisamente para que o homem tenha todo o tempo necessário para se preparar para realizar as funções da vida [1957, p. 410].

No seu tratado de educação escrito em 1685, intitulado *A arte de criar bem os filhos na idade da puerícia*, Alexandre Gusmão (2000), refere-se ao menino, na idade da puerícia e aos anos da adolescência, em que esse se tornaria mancebo. O tratado volta-se para a afirmação da educabilidade da infância, a cargo de pais e mestres, incutindo a importância da intervenção no período da puerícia, ou meninice, condição de formação de um adulto “morigerado”. Assim é que um dos capítulos intitula-se “Da obrigação que tem os pais de criar bem os filhos na idade da meninice”, revelando como esse papel ainda não era socialmente afirmado.

Locke, com seu tratado *Some thoughts concerning education* (1693), também afirmava a importância da educação da infância, voltando-se para a apresentação dos mecanismos de formação e instrução da criança, condição de criação de um futuro *gentleman* (Cambi, 2000). Ao longo do século XVII e XVIII, filósofos e educadores voltaram-se para a construção de tratados pedagógicos centrados na discussão da importância da educação para o desenvolvimento da natureza humana e para o processo civilizatório. Kant afirmava em 1776:

Homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato) a disciplina e a instrução com a formação [...] o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz dele [1996, p. 15].

Rousseau, ainda no século XVIII, construiu a obra *Emílio*, organizada e centrada na descrição das diferentes etapas cronológicas subsumidas na categoria infância, buscando delinear suas características, de forma que norteara a ação educativa do adulto, de acordo com

as especificidades internas a cada etapa. Para o autor, o seu tema é o do estudo da “marcha da natureza” (1995, p. 4). A concepção de desenvolvimento humano de Rousseau considerava-o marcado por três dimensões:

A educação vem da natureza, do homem e das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é educação dos homens e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas” [1995, p. 9].

No dizer de Boto: “Rousseau dando ênfase à demarcação de etapas da vida, salienta que há um tempo próprio para o ensino; para cada ensino” (2002, p. 52). O autor distinguia infância e puerilidade, sendo a infância o período compreendido até os 7 anos, seguida da idade pueril, passagem demarcada pelo domínio da fala, até os 12, 13 anos, idade da puberdade e posteriormente a adolescência. Para Rousseau, o período da realização das aprendizagens seria a idade da razão situada entre os 7 e 12 anos. Como afirma Boto:

O Emílio distingue como era hábito do século XVIII, a infância e puerilidade. Nomeava-se infância apenas e exclusivamente o período compreendido até os 7 anos, quando então se ingressaria na idade pueril pela mesmíssima periodização já contida na *A civilidade pueril de Erasmo no “século XVI”* [2002, p. 49].

Para Foucault, afirma-se caracteristicamente no século XVIII, a concepção de um “ tempo evolutivo”, um tempo social que se expressava também nas técnicas administrativas e econômicas que manifestavam: “um tempo de tipo serial, orientado e cumulativo: descoberta de uma evolução em termos de progresso” (1986, p 45). Nesse tempo evolutivo, a criança constituiria o momento de gênese, e a intervenção no seu processo de desenvolvimento a garantia de progresso individual: “ progresso das sociedades, gênese dos indivíduos, essas duas grandes descobertas do século XVIII são talvez correlatas das novas técnicas de

poder e, mais precisamente, de uma nova maneira de gerir o tempo torná-lo útil, por recorte segmentar, por seriação, por síntese e totalização” (1986, p. 45).

Retomando Foucault, foram as idéias de progresso e evolução que conferiram legibilidade, quer ao fluxo das experiências coletivas, quer das existências individuais. Com isso, as etapas da existência humana foram definitivamente representadas como articuladas ao progresso e evolução, desde a incompletude da infância, até o ápice corporificado na racionalidade adulta.

O século XIX incorporou os discursos pedagógicos defensores da educabilidade da infância, do papel civilizatório da educação e, no interior dessa reflexão, da definição de um período ideal para a aquisição da instrução elementar. Nos oitocentos, essa cada vez mais foi compreendida como devendo se realizar nos espaços escolares. Era à criança no período da meninice, compreendida entre os 7 e 14 anos, que foram dirigidos os projetos de instrução pública. Porém, como destaca Narodowski (1994), operou-se um deslocamento dos estudos pedagógicos em relação ao século XVIII. Não foi mais a afirmação da educabilidade da infância que norteou a produção pedagógica do século XIX, mas a construção de estratégias de ordenação do espaço escolar, de extensão da instrução mínima ao grosso da população, produção corporificada na criação e difusão dos métodos de ensino.

Subjaz a concepção de infância articulada ao espaço social da escola, a idéia de progresso e evolução, tornados possíveis pela aprendizagem ocorrida no interior dessa instituição. Se essa idéia de progresso e evolução já se fazia presente anteriormente, na segunda metade dos oitocentos, com as descobertas de Darwin, transformou-se em doutrina científica: o evolucionismo, a explicar a partir de um único eixo, a história das espécies, das sociedades, dos grupos sociais e dos indivíduos, trazendo outra referência para os estudos sobre as fases da existência humana e sua gênese.

No entanto, é importante compreender que a construção de diferenças ao longo do desenvolvimento humano não foi definida uniformemente. As concepções de infância, puerícia e adolescência assumiram significações diversas, de acordo com a pertinência social do

indivíduo. Para Ariés, tais concepções teriam surgido nas camadas dominantes, estendendo-se depois para as demais camadas sociais. No entanto, Ariés enxerga tal movimento marcado pela undirecionalidade, em que as concepções geracionais seriam definidas pela progressiva uniformidade, num recorte de longa duração.

A construção das denominações da infância no Brasil

Ao se analisar a história da escolarização da infância no século XIX no Brasil, cabe investigar o que se compreendia como infância no período, ou mais propriamente a “meninice”, como era designado o período de vida no qual o indivíduo deveria ser instruído. Para tal, cabe também, para melhor compreender o significado (ou significados) da infância no período, buscar resgatar a historicidade da construção léxica, compreendendo que o termo infância possui uma historicidade que cabe ser destacada.

Nomear é atribuir significado, demarcar. Recorrendo ao Dicionário Aurélio, é afirmado que nome é: “palavra que designa pessoa, animal ou coisa”. Ou seja, ao designar o indivíduo por criança circunscrevem-se suas ações numa teia de significados remetidos à condição infantil. Nesse sentido, também recorrendo ao Aurélio, nomear é associado a criar, instituir, designar.

No Brasil, as concepções das idades da vida dialogaram com os padrões europeus, ao mesmo tempo que seriam marcadas por recortes diferenciados, tendo em vista os pertencimentos não apenas sociais, mas também raciais, diversos dos europeus. Assim é que as várias denominações dadas aos indivíduos de pouca idade revelam, por um lado, uma concepção difusa das diferenciações internas às etapas da vida. Por outro, a centralidade do pertencimento social e racial na percepção de tais indivíduos. Segundo Priori (2000), os termos criança, menino e adolescente já se faziam presentes nos dicionários de 1830. “Criança era definida como cria da mulher, associando-se criança ao ato da criação, sendo que apenas na primeira metade dos oitocentos o termo criança passa a se dirigir à espécie humana”. Leite (1997) aponta, entre as denomina-

ções dadas à infância, o termo: “desvalido de pé”, a designar aqueles que já andavam e poderiam desempenhar pequenas tarefas. Os termos deslocavam-se, referindo-se não apenas à idade cronológica do indivíduo, mas ao seu *status* social. Segundo a autora, os termos “cria” ou “moleque” referiam-se tanto a um tipo de criado, o moleque nascido em casa do senhor, ou filhos de escravos. Moleque significava negrinho, como também indivíduo sem palavra, ou apenas menino de pouca idade, ou ainda escravo jovem recém-chegado da África.

É importante ressaltar que as formas de apreensão das diferentes infâncias tinham em vista não apenas o momento cronológico do indivíduo, mas sua identidade étnica, de gênero, grupo social. A definição de infância não assumiu um significado unívoco, remetido exclusivamente à faixa etária, ao momento de vida do indivíduo. A identidade infantil construiu-se associada à condição social da infância, à inserção da criança num grupo social, étnico e de gênero que se superpõe à condição geracional.

Leite, ao analisar a percepção dos viajantes acerca da criança brasileira, cita Luccock que, em 1810, comentava “[...] deve-se levar em conta a idade prematura em que as pessoas novas deixam já de ser consideradas como crianças” (1810-1817, p. 28 apud Leite, 1997, p. 28). O viajante analisava as diferenciações internas à categoria infância a partir da observação do vestuário:

Tanto meninos quanto meninas vivem a trançar nus pela casa, até que atinjam cerca de 5 anos, e durante três ou quatro anos ainda, após essa idade, nada mais usam que a roupa de baixo [...] quando em raras ocasiões têm que ir à Igreja ou em visitas, vestem-nas com toda elegância rígida de uma época que já passou; não há diferença, salvo nas dimensões entre os trajes, de um rapaz que faz pouco adquiriu o garbo viril e os de seu pai, entre os de uma menina e os de sua majestosa mãe [p. 28].

Ou no depoimento de Edgumbe:

No Brasil não existem crianças no sentido inglês. A menor menina usa colares e pulseiras e meninos de 8 anos fumam cigarros. Encontrei um bando de

meninos voltando da escola. Um pequeno de aparentemente 7 anos tirou do bolso um maço de cigarros e ofereceu a cada um [1886, p. 47 apud Leite, 1997, p. 37].

No decorrer do século XIX, no Brasil, se diferenciaram as denominações que designavam as divisões internas a esse período de vida. Tais diferenciações, ao demarcarem fronteiras no interior da categoria geracional infância, demarcavam formas diferenciadas de apreensão dos sujeitos, bem como estratégias e espaços sociais diversos de formação para a vida adulta. Segundo Leite, “para o código filipino, que continuou a vigorar até o fim do século XIX, a maioridade se verificava aos 12 anos para as meninas e aos 14 para os meninos, mas para a Igreja Católica que normatizou a vida das famílias nesse período, 7 anos já é a idade da razão” (1997, p. 19).

Tempo escolar

Ao apontar as diferentes denominações e responsabilidades sociais atribuídas ao indivíduo em função de seu pertencimento geracional, verificam-se a ambigüidade e a fluidez na definição das etapas da vida humana. Porém, como apontado inicialmente, a produção histórica de um tempo da vida associado ao aprender, no interior da escola, contribuiu para a conformação de uma especificidade do tempo da infância.

No Brasil, as leis de obrigatoriedade escolar estabeleceram parâmetros para a identidade etária da figura do aluno, relacionando-a ao período da meninice, ao mesmo tempo que fixando as faixas etárias fora desse limite (a população infantil), bem como os de mais de 14 anos (a mocidade e idade adulta). A construção da figura do aluno na cultura escolar nascente foi entendida, portanto, como associada ao(à) menino(a), na idade da razão.

O tempo escolar introduz, na experiência de uma sociedade ainda não escolarizada, uma concepção de um tempo determinado, no dizer de Frago:

[...] lienal, rectilíneo, ascendente y segmentado en etapas o fases a superar [...] el papel de la escuela como instrumento de inculcación de una noción del tiempo basada en la precisión de los encuentros, la secuenciación de actividades la previsión, el sentido del progreso, y la idea del tiempo como um valor en si mismo [1993, p. 21].

A experiência escolar significou, na vivência das crianças que a frequentaram ao longo do século XIX, a conformação de novos tempos e espaços da experiência da infância, que estendeu seus efeitos para outras instituições, como a família. Essa deveria reordenar a distribuição do tempo da criança, de forma que o adaptasse às exigências do tempo escolar.

A construção de um novo ordenamento do tempo marcou o cotidiano infantil, ressignificando a construção biográfica do indivíduo criança, bem como alterando outros espaços sociais. Na análise dos relatórios dos inspetores de ensino, é constante a referência à tensão na distribuição do tempo entre as atividades escolares e as demais responsabilidades imputadas à criança.

Tenho a honra de informar à V.Ex. que é proveitosa, tanto ao progresso da mocidade como cômoda aos pais de famílias, uma só lição diária em cinco horas continuas na escola de 2º grau desta Vila, a vista do que mostrou a experiência no ensaio feito na mesma, apresentando mais a utilidade de evitar falências de meninos pobres, cujos pais não lhes podem dispensar algum serviço doméstico, porém é de se crer, que será melhor e mesmo de equid. que em vez das cinco horas letivas se contasse das nove às duas, se desse princípio às dez da manhã e terminasse às três da tarde, porque tinham tempo de prestar o serviço mister daquele dia à sua casa e recebiam o alimento necessário para estarem na aula as cinco horas, alias o prof. se vê na extrema necessidade de atender aos vogos daqueles que vem para a aula sem o primeiro e necessário sustento do dia, e embora com a condição que se lhes impõe de voltar, muitas vezes isso não se realiza: o que não se deixa de cooperar para atrasamento dos mesmos e por isso me parece razoável semelhante alteração⁴.

4. Fundo de Instrução Pública. S.P. 234 – 5/10/1839.

A noção de tempo produzida pela escola tem sua lógica referida a uma racionalização da administração do cotidiano, facilitadora da produção escolar que, como analisou Foucault (1986, p. 201), atravessou diferentes instituições sociais: a prisão, o sistema judiciário, a escola. “lei fundamental da boa administração do tempo: a regularidade”. No interior desses espaços, a regularidade toma forma através da repetição de atividades distribuídas em horários predeterminados, marcando uma nova vivência do cotidiano.

Mesmo que a escola tenha sido pouco presente no cotidiano das Minas oitocentistas, a definição de um recorte geracional conferiu visibilidade social a um grupo específico de indivíduos: os meninos e meninas de 8 a 12 e, posteriormente, de 7 a 14 anos, anunciando, ainda que de forma pouco efetiva, uma idade escolar.

Porém, fica claro que a concepção de idade no período referia-se não a uma associação com o calendário anual como se afirmou ao longo do século XX, principalmente através dos estudos de uma psicologia genética e com a conformação de uma escola seriada. O progresso individual, seu desenvolvimento, envolvia recortes geracionais mais difusos, no qual a idade da razão, período de realização da aprendizagem escolar, englobava um período de mais ou menos 7 anos de duração, uniforme internamente quanto às possibilidades de aprendizagem.

No estudo da composição etária das salas de aula na província mineira, verifica-se a presença de alunos entre 5 e 14 anos, concentrando-se na faixa entre 9 e 11. Nos mapas de frequência se faziam regularmente presentes registros de alunos menores de 7 anos, ao longo de todo o período investigado, estando registrados alunos de até 4 anos de idade, muito antes do momento de entrada na “idade da razão”, período considerado propício à aprendizagem das primeiras letras. Já os alunos de mais de 14 anos tinham uma presença esporádica e ocasional, revelando que a escola elementar era espaço da infância e meninice e não da mocidade, provavelmente já inserida no mundo do trabalho⁵.

5. Os liceus, voltados para a formação secundária, eram praticamente inexistentes, sendo dirigidos à mocidade das classes abastadas.

Num dos relatórios analisados, o delegado assim apresenta a composição etária de uma sala de aula dirigida ao público feminino:

[...] Fala do exame das meninas, constando na lista o estado de adiantamento das discípulas.

Grau de adiantamento tido:

14 anos – Aproveitada em todas as doutrinas marcada no artigo 6 e 12 da Lei de 15/10/1827

8 anos – Lê e escreva mal

9 anos – Lê, sabe a taboada, soma e sabe princípios de doutrina

14 anos – Lê, escreve, sabe a taboada, duas espécie de contas, doutrina

14 anos – Aproveitada em todos os quesitos do Art. 6 e 12 da lei de 15/10/1827

6 anos – Lê sílabas

6 anos – Lê ABC

20 anos – Lê, escreve, sabe taboada, doutrina e cose⁶

Em outro relatório, um delegado analisa como a lei de obrigatoriedade escolar era apreendida por alguns pais como definidora apenas do compulsório envio dos filhos com menos de 14 anos. Após essa idade, eram retirados da escola, independentemente das aprendizagens ali realizadas.

Na escola de Santa Catharina se procedeu aos exames pelo Natal e se conheceu o adiantamento em 28 alunos que se apresentaram faltando grande número comparativamente aos da matrícula e alguns pais tem tirado seus filhos que tem completado a idade de 14 anos, a título de já se não acham compreendidos na letra da lei, o que eu entendo pelo contrário [...] Estou notificando aos pais que tem tirado seu filhos das Escolas antes de haverem completado a instrução primária, e na diligencia de o fazer a respeito que a não tem dado, o que vou verificando por novas listas que exige dos juizes de paz e que me vão pouco a pouco chegando⁷.

6. Fundo de Instrução Pública, P.P.1/42 Cx.01 – 30/07/1830 Env. 34.

7. Fundo de Instrução Pública, S.P. 232 – 25/03/1839.

Se era rara a presença de alunos com mais de 14 anos, os de menos de 7 anos, não previstos no texto legal, eram considerados aptos a frequentarem as salas de aula. No dizer de um delegado:

[...] em que me pede informações dos habitantes livres que compreende este arraial e seus subúrbios, ao que respondo que no arraial e suas vizinhanças contém 557 almas livres e entre estas 135 meninos de ambos os sexos de 5 a 12 anos de idade quase todos sem saberem ler e todos estes podem vir à escola⁸.

No Regulamento Escolar de 1884, a questão da idade prevista para a inserção na escola já se mostrava mais precisa e restritiva. No artigo 5º, claramente eram excluídos os menores de 5 e maiores de 14 anos:

A matrícula estará aberta durante todo o anno.

§ unico: Não serão admittidos à matricula e à frequência da escola:

1º – Os que soffrerem molestias contagiosas, ou repugnantes

2º – Os que não tiverem sido vaccinados, havendo pús vaccinico no logar

3º – Os menores de 5, e maiores de 14 annos

4º – Os escravos

Não havia uma distinção interna à categoria meninice, pela análise dos mapas, sendo essa faixa etária representada como homogênea quanto a suas condições e níveis de aprendizagem. Assim é que nas observações sobre a aprendizagem dos alunos, não se estabelecia relação entre seu rendimento escolar e a idade. Apenas nos registros do aluno de 4 anos, o professor observa: “é adiantado para a idade”⁹ demonstrando uma diferenciação entre a meninice e a infância, no que se refere a condições particulares de aprendizagem. Fizeram-se presentes dois únicos registros de alunos com 20 anos de idade, mas em períodos anteriores ao Regimento de 1884, sendo que num deles assim é descrita sua inser-

8. Fundo de Instrução Pública, S.P. 234 – 30/08/1839.

9. Fundo de Instrução Pública, IP 13, caixa 25, 1832.

ção na escola: “Joaquim é o único de meus alunos que tem 20 anos, porém, não presta para nada porquanto apenas faz q.q. pequeno exercício fica logo muito enfermo todos os mais alunos regulam de 17 para baixo”.

Na verdade, no estudo das fontes primárias utilizadas, fica claro que o objeto de análise dos professores e delegados de ensino era o aluno, no exercício de seu ofício, tornado possível por sua capacidade e empenho em aprender e na frequência cotidiana à escola. A sua identidade geracional aparece subsumida à identidade de aluno, categoria a partir da qual se operava a percepção de sua individualidade.

No estudo dos dispositivos escolares de análise e avaliação dos alunos: os mapas trimestrais de frequência e os relatórios dos inspetores de ensino, verifica-se que é constante uma análise do grau de adiantamento dos alunos, em que os professores registravam o nível inicial de aprendizagem e os progressos feitos. Tais progressos tinham em vista um talento inato para realização da aprendizagem escolar, não estando associados à idade cronológica do aluno. Em todos os mapas de frequência, o termo talento constituía a categoria que conferia visibilidade à sua produção. Segundo um dicionário da época¹⁰, talento era: “habilidade, boa disposição natural para as ciências, artes. Enterrar os talentos, não os cultivar, sujeito de grande habilidade”. Assim é que o talento referia-se ao contexto escolar, refletindo uma habilidade intrínseca ao indivíduo, que tornaria possível a aprendizagem. É interessante fazer notar que o termo inteligência pouco se fazia presente nos mapas analisados na primeira metade do século.

Já na segunda metade, a partir da década de 1860, os mapas passam a registrar a inteligência do aluno, compreendida como habilidade inata, expressando-a em termos como “mediocre”, “não tem”, “fraca”, “boa”, “muito boa”. No mesmo dicionário, a inteligência é assim compreendida: “essência espiritual – os anjos são pura inteligência, faculdade de entender, conhecimento, juízo, discernimento”. Verifica-se, por-

10. *Dicionário da Língua Brasileira* por Luiz Maria da Silva Pinto, Ouro Preto, Typographia de Silva, 1832.

tanto, um deslocamento na construção de critérios para aferir o desempenho dos alunos, em que se foi constituindo progressivamente uma terminologia propriamente escolar, demonstrativa de uma cultura em conformação (Gouveia, 2003). Se o termo inteligência afirmou-se ao longo do século XX como fator explicativo dos desempenhos individuais, tal termo se mostra ainda pouco presente ao longo do século XIX. A inteligência era entendida como faculdade espiritual, quando no século XX será compreendida como característica psicológica.

Um delegado se expressa num relatório:

Pede a criação de mais uma escola de 2ª grau pois que não é possível ao professor prestar toda a atenção no ensino das matérias que compõem o mesmo grau a 140 e mais alunos a seu cargo, do que resulta de que os mais talentosos apresentam adiantamento porque não precisam de explicações tão reiteradas, e os menos dotados das faculdades intelectuais, que necessitam de muito trabalho e paciência por parte do mestre para os fazer compreender, ficam atrasados, por isso dependem de muitos anos nas escolas.

Transparece a visão da existência de diferenças individuais nos alunos, em função do talento inato para aprendizagem, o que determinaria uma duração diversa do tempo da escola, no exercício do ofício do aluno.

Ao longo do século XX, produziu-se progressivamente uma determinada consciência precisa, refinada e minuciosa de diferenciações não apenas biológicas, mas cognitivas e afetivas do indivíduo, a partir da ciência da psicologia, fundada numa homologia entre o desenvolvimento biopsíquico individual e uma cronologia fundada no calendário anual. Tal pressuposto que nos parece hoje “natural”, foi fruto de uma construção histórica. Ao longo do século XIX, no contexto brasileiro, parece que a diferenciações etárias não se referiam a uma cronologia anual, mas a ciclos maiores: a infância, a meninice, a mocidade, a idade adulta. Assim é que a concepção de idade referia-se a um período maior da existência.

Em contrapartida, as diferenciações etárias entre os alunos não eram inicialmente percebidas como fatores relacionados a distintas e progres-

sivas capacidades de aprendizagem. Porém, ao longo do período analisado, foi aos poucos se delineando uma diferenciação entre as diferentes idades dos alunos, que deveria ser considerada na ordenação do cotidiano escolar. Essa questão aparece claramente em alguns artigos do Regimento de 1884:

Art. 9º

O professôr, attendendo as distancias das residencias dos alumnos, *suas idades*, e quaes quer outras conveniencias, dividirá os alumnos em duas turmas, uma das quaes freqüentará a aula da manhã, e outra a da tarde.

Art. 15º

Havendo pateo ou area de terreno annexa á eschola, durante o intervalo, de que trata o art. antecedente, poderão os meninos entregar-se aos *brinquedos proprios de sua idade*, que concorrerem para o desenvolvimento physico, sob a vigilancia do professôr.

Art. 17º

Os meninos menores de 7 annos, doentios ou mofinos, poderão ser despedidos antes da hora regimental.

Art. 20º

As lições serão curtas e variadas, principalmente para *os meninos de tenra idade*, a fim de evitar-lhes a fadiga, e o aborrecimento, causas da indisciplina na eschola.

Embora as diferenciações etárias fossem contempladas no regimento, como fator que influiria na ordenação das salas de aula, não eram diretamente articuladas ao desempenho dos alunos, nem à apresentação dos conteúdos. Isso parece também ter ocorrido no contexto europeu, como aponta Chervel: “es de destacar que, hasta finales del siglo XIX, la consideración de la edad no influyó en absoluto en esta distribución, ni la enseñanza primaria ni en la secundaria, pues en todas las classes se daban diferencias de edad considerables, de hasta diez o doce anos” (1991, p. 82).

Conclusão

O estudo das transformações históricas da percepção social da infância revela que tais transformações não são nem ascendentes, nem uniformes num mesmo período histórico. Para conferir visibilidade às diferenciações presentes num mesmo período, bem como às mudanças operadas ao longo dos últimos séculos, cabe resgatar a produção de teorias pedagógicas, compreendidas não como informações diretas de práticas de socialização da infância, mas como expressões culturais das representações históricas acerca da infância, ou como denomina Foucault “práticas discursivas”.

Para resgatar a complexidade e a multiplicidade de discursos e práticas em torno da infância, cabe compreender como tais práticas discursivas dialogavam com outras práticas, situadas no âmbito institucional, buscando captar a polifonia de saberes e práticas em torno da criança.

Tais estudos nos permitem cada vez mais desnaturalizar concepções historicamente situadas. Assim é que o debate contemporâneo acerca da organização da escola fundamental, na oposição entre os modelos de escola seriada e a escola ordenada em torno de ciclos de aprendizagem, pode ser enriquecido na análise da construção histórica da idade escolar, associada à produção de saberes definidores das diferentes etapas da existência humana. Mais exatamente, o estudo da composição etária das salas e a análise dos níveis de aprendizagem dos alunos ao longo do século XIX nos permite perceber que não havia uma relação direta entre a idade cronológica do indivíduo e suas progressivas condições de aprendizagem.

A relação entre níveis escolares de aprendizagem e idade cronológica, essa apreendida a partir do calendário romano, constitui uma construção relativamente recente na história da escolarização no Brasil; bem como a produção de saberes sobre o desenvolvimento humano fundado numa progressiva diferenciação biopsíquica anual constitui um recorte também recente.

Como afirma Lloret, ao analisar o contexto contemporâneo: “mais do que ter uma idade, pertencemos a uma idade. Os anos nos têm e nos

fazem; fazem com que sejamos crianças, jovens, adultos ou velhos [...] e isto nos situa uns e outros em grupos socialmente definidos” (1998, p. 14).

Referências bibliográficas

ARIÉS, Phillipe (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.

BOTO, Carlota (2002). “O desencantamento da criança: entre a Renascença e o século das Luzes”. In: FREITAS & KULMANN (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez.

CAMBI, Franco (2000). *História da pedagogia*. São Paulo: Campus.

CHERVEL, Andre (1991). “Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación”. *Revista de educación: Historia del currículum*, Madri, n. 295, maio/ago.

ELIAS, Norbert (1998). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

FARIA FILHO, Luciano & GONÇALVES, Irlen (2004). “Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911)”. In: FARIA FILHO, Luciano (org.). *A infância e sua educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

FOUCAULT, Michel (1986). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.

FRAGO, A. (1993). *Tiempo, historia y educacion*. (mimeo).

GÉLIS, Jacques (1991). “A individualização da criança”. In: ARIÉS, P. (org.). *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, vol. 3.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares (2003). “A escolarização da meninice nas minas oitocentistas: a individualização do aluno”. In: FONSECA, Thaís & VEIGA, Cynthia Greive (org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

GUSMÃO, Alexandre (2000). *A arte de criar bem os filhos na idade da puerícia*. Pelotas: Seiva.

KANT, Imanuel (1996). *Sobre a pedagogia*. São Paulo: UNIMEP.

KOHAN, Walter (2003). *Infância. Entre a educação e a filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.

LEITE, Miriam Moreira (1997). “A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem”. In: FREITAS, M. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez

LLORET, Caterina (1998). “As outras idades ou as idades do outro”. In: LARROSA, J. (org.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes.

NARODOWSKI, M. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.

PINTO, Luiz Maria da Silva (1832). *Dicionário da língua brasileira*. Ouro Preto: Typographia de Silva.

PRIORI, Mary (2000). “Introdução”. In: PRIORI (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Campus.

ROUSSEAU, J. J. (1995). *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes.

SCHWARCZ, Lilia (2001). “Falando do tempo”. *Sexta feira*, São Paulo: Hedra, n. 5 [tempo].

SILVA, Franklins Leopoldo (2001). “Tempo: realidade e símbolo”. *Sexta feira*, São Paulo: Hedra, n. 5 [tempo].

SILVA, Marcio (2001). “Perspectivas do tempo”. *Sexta feira*, São Paulo: Hedra, n. 5 [tempo].