

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A representação de infância nas propostas
pedagógicas do Dr. Abilio Cesar Borges: o barão de
Macahubas (1856-1891)**

Diane Valdez

2006

© by Diane Valdez, 2006.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

V233r	<p>Valdez, Diane.</p> <p>A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abílio César Borges : o barão de Macahubas (1856-1891) / Diane Valdez. – Campinas, SP: [s.n.], 2006.</p> <p>Orientador : Ediógenes Aragão Santos.</p> <p>Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Borges, Abílio Cesar, 1824-1891, Barão de Macahubas. 2. Infância. 3. Ensino primário. 4. Educação – Brasil – História. 5. Livro de leitura. 6. Brasil – História, Império, 1822-1889. 6.. I. Ediógenes Aragão Santos.. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>06-035-BFE</p>
-------	--

Keywords : Borges, Abílio César, 1824-1891; Childhood; Basic School; Education – Brazil – History; Brazil- History, Empire, 1822-1899

Área de concentração : História, Filosofia e Educação.

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Maria Lúcia Spedo Hilsdorf
Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt
Profa. Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha
Profa. Dra. Ernesta Zamboni
Prof. Dr. Moyses Kuhlmann Júnior

Data da defesa: 23/02/2006

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO**

**A representação de infância nas propostas pedagógicas do
Dr. Abilio Cesar Borges: o barão de Macahubas (1856-
1891)**

Diane Valdez

Orientadora: Prof^a Dr^a Ediógenes Aragão Santos.

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida
por *Diane Valdez* e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 23/02/2006

Assinatura:
Orientadora:

Comissão Julgadora:

2006

Para minhas irmãs, Nídia (que me levou pela primeira vez ao Grupo Escolar), Eliane, Dorly e meu irmão Gilberto, por terem sempre, de uma forma ou de outra, facilitado a vida para mim.

Agradecimentos...

Aos mestres...

Ediógene Aragão Santos, não somente pela constante orientação neste trabalho, como também pelo incentivo permanente na minha vida acadêmica, possibilitando-me vislumbrar, experimentar e vivenciar outras histórias.

Jean Hébrard, por todas as freqüentes orientações no meu estágio, na EHESS, em Paris e também pelas dicas e ajudas preciosas durante toda a minha estadia nesta cidade.

Anne-Marie Chartier, pela disponibilidade em me orientar no INRP, em Paris.

Maria Lucia Hilsdorf, Heloísa P. Rocha, Ernesta Zamboni, Circe Bittencourt e Moisés Kuhlmann Jr., pelas sugestões necessárias, pertinentes e cuidadosas na banca de qualificação e defesa desta pesquisa.

Áurea M. Guimarães, pelo cuidado com as pessoas e com o conhecimento.

Aos funcionários dos arquivos e bibliotecas...

Arquivo Histórico de Goiás, em Goiânia, que, desde o mestrado, tem me orientado e contribuído com as minhas ‘descobertas’ na história. Em especial, a M. Carmem Lisita e Mari Yazigi, pela paciência, competência e respeito para com os pesquisadores.

Fundação Pedro Calmon, em Salvador, mais diretamente a Alice Maria R. dos Santos, por ter prontamente me recebido e indicado arquivos e pessoas para o levantamento de materiais. Ao Sr. Álvaro P. Dantas de Carvalho, um sábio da mesma Fundação, por ter me passado a *Revista do IGHBA* sobre o barão e me contado boas histórias sobre a Bahia. Ao Sr. João da Costa P. Victória, que me deu boas dicas e me enviou pelos Correios mais dados sobre Abílio.

Fundação Clemente Mariano em Salvador, em nome de Graça Cantalina, que com sua competência e seriedade, levantou os materiais da Fundação e me permitiu fotografar as fontes.

Professora e pesquisadora de Salvador, Lizir Arcanjo Alves, que me enviou pelos Correios sua publicação do *IGHBA* sobre os documentos do *Ginásio Baiano* e, gentilmente, me passou mais dicas a respeito de documentos na Bahia.

Arquivo Público Municipal de Rio de Contas, em nome de Renato Asakawa, que me enviou pelos Correios imagens e documentos sobre o barão.

Aos funcionários da *Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro*, que em meio às dificuldades da instituição, não deixaram de atender minhas necessidades.

Arquivo Público de São Paulo, ‘meninada’ eficiente e paciente.

Institut National de Recherche Pédagogique em Paris (Service d'Histoire de l'Éducation), especificamente à secretária Anne-Marie e ao INRP de Rouen (Musée National de l'Éducation), a Marie-Pierre e Marie-Françoise, pela disponibilidade e paciência.

Aos demais tão importantes...

Diego e Tito, pela ajuda com as fotos no Rio e em Salvador.

Alda Alexandre, pela revisão deste texto.

Aos contribuintes da cidade de Goiânia, representados pela Secretaria Municipal de Educação que me concedeu a licença remunerada.

Ao povo brasileiro, pela bolsa concedida pelo CNPq.

Aos amigos...

“Escolho meus amigos não pela pele ou outro arquétipo qualquer, mas pela pupila. Tem que ter brilho questionador e tonalidade inquietante. A mim não interessam os bons de espírito nem os de maus hábitos. Fico com aqueles que fazem de mim louco e santo. Deles não quero resposta, quero meu avesso. Que me tragam dúvidas e angústias e agüentem o que há de pior em mim. Para isso, só sendo louco. Quero os santos, para que não duvidem das diferenças e peçam perdão pelas injustiças. Escolho meus amigos pela cara lavada e pela alma exposta. Não quero só o ombro ou o colo, quero também sua maior alegria. Amigo que não ri junto não sabe sofrer junto. Meus amigos são todos assim: metade estupidez, metade sinceridade. Não quero risos previsíveis nem choros piedosos. Quero amigos sérios, daqueles que fazem da realidade sua fonte de aprendizagem, mas lutam para que a fantasia não desapareça. Não quero amigos adultos nem chatos. Quero-os metade infância e outra metade velhice! Crianças, para que não esqueçam o valor do vento no rosto; e velhos, para que nunca tenham pressa. Tenho amigos para saber quem sou. Pois os vendo loucos e santos, bobos e sérios, crianças e velhos, nunca me esquecerei de que 'normalidade' é ilusão imbecil e estéril”.

(Oscar Wilde).

Cristina Helou, pela presença constante e carinhosa na minha história em Goiás e São Paulo.
Claúdia, Nancy Angélica e Nanci Aparecida de Campo Grande, pela capacidade de vencerem a distância e o tempo e ficarem sempre tão próximas e solidárias.
Glacy, Luiza e Verinha, por serem centradas, aplicadas e ‘quase’ me contagiarem com isso.
Cida, Eulange, Raílda, Irá, Jana, Black, Edmilson, Taciana, M. José, Vera Almeida, Thelma e Ilsa Maria, pelo contágio nas tentativas de consertar o mundo na militância do Movimento Nacional de Meninos/as de Rua e nos bares da vida.
Jota e Mário, por seguraram minha onda saudosa em Paris e tornarem a cidade luz mais linda ainda.
Laura, pela relação afetiva e divertida que começou na França, atravessou o oceano e permaneceu em Campinas.
Isleide, Elianinha, Flávia e Gelva, por serem especiais sempre.
Renata Cristina, Mônica, Adriana Mara, M. Socorro e M. Bianca, por comprovarem que as diferenças são preciosas e essenciais na construção do ‘ser amiga’.
Heliane e Nasr, por serem minhas referências acadêmicas e afetivas.
Maria Cristina de Limeira, pela graça de ser guerreira e solidária.

Enfim...

Amor não se agradece, mas se reconhece... Ao Leandro, companheiro do tempo, do sonho e do riso, por dividir a vida comigo de forma tão intensa e prazerosa.

Lista de imagens

Capítulo I

Figura 1 Retrato do Dr. Abilio Cesar Borges.....	24
Figura 2 Publicações do centenário de nascimento.....	25
Figura 3 Vista da casa onde Abilio nasceu.....	28
Figura 4 Materiais publicados de participação em exposições.....	49
Figura 5 Capa do Relatório de 1856	56

Capítulo II

Figura 6 Discípulos ‘ilustres’ de Abilio.....	92
Figura 7 Anúncio do Colégio Abilio da Corte.....	95
Figura 8 Capa Parecer sobre higiene no colégio da Corte.....	96
Figura 9 Matérias em jornais sobre o Colégio Abilio.....	104
Figura 10 Anúncio do Colégio Abilio de Barbacena.....	105
Figura 11. Anúncios de outros colégios particulares.....	106
Figura 12 Capa da obra Vinte e dois anos de propaganda em prol do estudo no Brasil..	118
Figura 13 Capa da Lei nova do ensino infantil.....	119
Figura 14 Capa Gramática portuguesa e Lusíadas.....	143
Figura 15 Capa Geometria Popular.....	147
Figura 16 Capa Discursos e poesias dos colégios de Abilio.....	161
Figura 17 Capa da obra Vinte anos de propaganda contra a palmatória.....	170
Figura 18 Pauta do hino da Lei Nova.....	175
Figura 19 O Ateneu de Raul Pompéia.....	183
Figura 20 Lembranças de Pompéia no colégio da Corte.....	184

Capítulo III

Figura 21 a Livros de leitura de outros autores.....	194
Figura 21 b Livros de leitura de outros autores.....	195
Figura 22 Propagandas dos livros de Abilio.....	214
Figura 23 Primeiro e Segundo livro de leitura.....	215
Figura 24 Terceiro, Quarto e Novo livro de leitura.....	216
Figura 25 Bordas	226
Figura 26 Filete inglês ornado.....	227
Figura 27 Página do catálogo de Laurent et Deberny - Piedade	228
Figura 28 Página do catálogo de Laurent et Deberny -Variedades.....	231
Figura 29 Imagem de escola	236
Figura 30 Menina com livro.....	237
Figura 31 Meninas brincando.....	238
Figura 32 Padre mestre e meninos.....	242
Figura 33 Mestra ensinando crianças.....	243
Figura 34 Criança rezando.....	259
Figura 35 Mãe ensinando filho a rezar.....	260
Figura 36 Cristo crucificado	263
Figura 37 Cristo com crianças.....	264
Figura 38 Menino ajudante de missa.....	267

Figura 39 Mãe e filha	279
-----------------------------	-----

Lista de quadros

Quadro 1 Trajetória resumida da vida de Abilio Cesar Borges.....	75
Quadro 2 Livros doados para as províncias	190
Quadro 3 Lista de obras publicadas ou traduzidas por Abilio	206

Lista de abreviaturas

APMRC Arquivo Público Municipal de Rio de Contas.

AHG Arquivo Histórico de Goiás.

FCM Fundação Clemente Mariano

AESP Arquivo do Estado de São Paulo

AEL Arquivo Edgar Leuenroth

BNRJ Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro

BNF Biblioteca Nacional da França

INRP *Institute National de Recherche Pedagogique*

IEB Instituto de Estudos Brasileiros

Sumário

Introdução.....	13
Capítulo I: Abilio Cesar Borges: um homem de seu tempo.....	21
1.1 A Bahia de todos os homens: fragmentos de uma história particular.....	26
1.2 Um membro da <i>Boa sociedade</i> imperial.....	32
1.3 Jornalista, abolicionista e nacionalista: os espaços ocupados.....	38
1.4 As idéias propagadas fora do Império.....	43
1.5 Diretor Geral da Instrução da Bahia: <i>Quem não tem padrinho morre pagão</i>	50
1.6 Agraciado com um título: ser um barão na Corte tropical.....	67
Capítulo II: Instruindo e educando a infância do ensino primário.....	77
2.1 Diretor e proprietário de colégios: <i>Mens sana in corpore sano</i>	82
2.2 A infância do ensino primário: <i>Os pequenos regatos formam os grandes rios</i>	102
2.2.2 Os professores da instrução primária: <i>O mestre deve ensinar sempre e o discípulo sempre aprender</i>	116
2.3 Os métodos de ensino: <i>Qualquer método é bom quando o professor é eficiente e o aluno é inteligente</i>	126
2.4 O programa de matérias: <i>Andar devagar, para chegar seguro e depressa</i>	132
2.5 O ensino da doutrina religiosa: <i>Quem em Deus se esperança tudo se alcança</i>	148
2.6 Premiar e punir ou não castigar e nem recompensar: os caminhos trilhados.....	157
2.6.1 As cerimônias, os prêmios e as visitas: <i>ele era todo um anúncio</i>	158
2.6.2 Punições morais e reflexivas: <i>Aquele que se envergonha ainda não é incorrigível</i>	166
Capítulo III: As infâncias presentes nos livros de leitura: significados e representações.....	185
3.1 Os autores de livros de leitura: homens ‘cultos’ e preparados.....	192
3.2 A prodigalidade régia de Abilio e a distribuição de livros.....	199
3.3 Os dois primeiros livros de leitura: <i>Ler sem refletir, é comer sem digerir</i>	212
3.4 Livrinhos ornados com ‘lindas’ gravuras: ilustrações e fonte.....	219

3.5 Infância e escola: <i>Nobre e ilustrada é a ambição que tem por objeto a sabedoria e a virtude</i>	234
3.6 Infância e cumprimento dos deveres: <i>A pobreza e a preguiça andam sempre em companhia</i>	247
3.7 Infância e religião: <i>O olho de Deus está sempre sobre vós</i>	256
3.8 Infância e família: <i>Os bons conselhos desprezados são com dor comemorados</i>	275
3.9 Lembranças da infância: os leitores dos livros de leitura.....	284
4.0 Considerações finais	297
5.0 Fontes e Bibliografia geral	306

Resumo

Esta pesquisa investigou a representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abilio Cesar Borges, o barão de Macahubas, médico baiano que, na segunda metade do século XIX (1856-1891), ocupou um papel relevante na instrução do Império, sobretudo por ter sido um autor pioneiro na publicação de livros de leitura seriados para a infância brasileira. Nosso objetivo foi identificar o lugar dado por este educador à criança na faixa etária de seis a doze anos do ensino primário, compreendendo que argumentos, teorias e produções foram utilizados para divulgar a idéia do ‘bom aluno’ e, conseqüentemente, da ‘boa criança’. Serviram-nos de fontes às próprias publicações deste autor, como relatórios, discursos, livros para a criança, obras direcionadas aos pais e professores, gravuras, além de biografias, jornais etc. Tendo como referência a história cultural, com enfoque nas representações, interpretamos e analisamos as fontes, buscando confrontar as propostas de Abilio com as idéias que circulavam neste período histórico, destacando suas particularidades e enfatizando as pluralidades que as caracterizavam. Foi possível identificar uma série de concepções a respeito do que o autor considerava importante no trato para com a criança. Para ele, era necessário compreender as particularidades do desenvolvimento infantil, devendo a escola ser um ambiente atrativo e alegre onde o ensino e os livros fossem adequados à compreensão da criança. O papel da escola era de instruir e educar com o objetivo de formar uma criança saudável, sábia, cortês, dócil e temente a Deus, características primordiais para a construção de uma sociedade harmônica, moderna e ‘civilizada’. Constatamos nas propostas deste autor um investimento na criança como um ‘vir a ser’, ou seja, um futuro adulto ‘ajustado’ aos conceitos ‘civilizatórios’. Entretanto, identificamos igualmente que, por trás deste pensamento, havia outros elementos que revelaram uma preocupação com a criança no presente. Abilio registrou em seus discursos e materiais a pais, professores e autoridades governamentais, algumas idéias acerca do desenvolvimento infantil as quais incentivavam um ensino ‘amorável’ através de campanhas contra castigos corporais na escola e na família, além de outras propostas que contribuíram para a compreensão do universo infantil no Brasil oitocentista.

Palavras-chaves: *infância; instrução primária; barão de Macahubas; Brasil Império, livros leitura.*

Abstract

This research investigated the childhood representation in Dr. Abilio Cesar Borges pedagogical proposals, the baron of Macaubas, a physician from Bahia who in the second half of the XIX Century (1856-1891) had a relevant role in the education of the Empire period, mainly because he was a pioneer author in the publication of a serial books in respect the Brazilian childhood. Our purpose was to identify the space given by this professor to children in the age group of six to twelve years old of Elementary Education, understanding which arguments, theories and productions were used to spread the idea of “a good student” and consequently “a good child”. The sources studied were the publications of this author, such as reports, speeches, children’s books, works directed to parents and teachers, engravings, as well as biographies, newspapers, etc. The reference was the cultural history and focusing our attention on the representations, we interpreted and analysed the sources looking for the comparison of Abilio’s proposals with the ideas that were spread in that historical period, highlighting its peculiarities and emphasizing the plurality that characterized them. It was possible to identify a series of conceptions related to what the author considered important in relation to the treatment given to a child. It was necessary for him to understand the peculiarities of the child’s development and according his conception , the school should have a happy and attractive environment in which education and books should be suitable for children`s understanding. The role of the school was to instruct and educate having as aim, the formation of a healthy, wise, polite, docile and God-fearing child, prime characteristics for the construction of a harmonic, modern and “civilized” society. It was verified in the author’s proposals the dedication in what the child “might turn into”, in the other words, a future adult “adjusted to a civilizing concepts”. However, it was also identified that behind this thinking there were other elements that showed us a concern with children at present time. Abilio recorded in is speeches and materials for parents, teachers, and governmental authorities, some ideas regarding a child`s development encouraged a “affectionate” education spreading a campaign against corporal punishment in schools and at home, as well as other proposals that contributed to the understanding of the children`s universe in Brazil during the 1800s.

Key Words: childhood, Elementary Education, baron of Macahubas, Brazilian empire

Introdução

Esta pesquisa investiga a representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abilio Cesar Borges, o barão de Macahubas, médico baiano que na segunda metade do século XIX ocupou um lugar representativo na instrução do Império brasileiro¹. Abilio foi Diretor de Instrução Pública da Bahia (1856-1857), proprietário e diretor de colégios na Bahia, Rio de Janeiro e Minas Gerais e membro de entidades científicas e filantrópicas. Foi autor de livros escolares, sendo pioneiro na publicação de obras para a infância brasileira com uma série de cinco livros de leitura (1866-1891).

A segunda metade do século XIX, período deste estudo foi marcado por imensas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais no Brasil. No campo da instrução, difundiu-se a crença em torno do ensino primário e no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social. Diante disso, a organização escolar, com enfoque na criança, tornou-se objeto de reflexão política e pedagógica. Era consenso nos discursos de políticos e intelectuais da época, a necessidade de reformas urgentes no ensino para que a escola cumprisse com seu papel redentor e civilizatório.

A escola, seja ela pública ou privada, estava fortemente associada à idéia de infância e juventude, mesmo que esta associação não tenha acontecido repentinamente e de forma semelhante em todos os espaços, surgiram, neste período, iniciativas e movimentos de escolarização da infância. Independente da precariedade que caracterizava o ensino nas províncias do Império brasileiro, escolarizar a criança significava garantir para o futuro da nação um adulto polido e educado, elemento essencial na formação da sociedade ‘civilizada’ e burguesa que a elite intelectual almejava alcançar.

As propostas de Abilio estavam inseridas neste processo e ao eleger a instrução e a educação da infância como sua bandeira prioritária, não poupou esforços para colocar em prática o que, às suas vistas, era viável para a formação de sujeitos polidos e úteis. A partir de 1856, quando ocupou o cargo de Diretor da Instrução na Bahia, até sua morte em 1891, este educador se preocupou unicamente em investir em seus colégios, publicar materiais escolares e propagar métodos de uma educação moderna, branda, alegre, saudável e livre de castigos físicos. A

instrução e a educação da infância deveria ser pautada sobre os princípios da ciência e da religião e era preciso investir na criança o quanto antes, desde a mais tenra idade, para garantir um futuro promissor para a pátria. Defendia, portanto a necessidade de uma atenção especial ao desenvolvimento físico e intelectual da criança, respeitando suas particularidades e especificidades próprias da infância.

A primeira vez que tivemos contato com esse autor foi no, no *Arquivo Histórico de Goiás* no início do doutorado. Chamou-nos atenção as listas de solicitações de materiais para o ‘expediente escolar’, elaboradas por professores e diretores² nas quais continham constantes pedidos dos livros de leitura ‘de Abilio’³. Nosso interesse foi se ampliando na medida em que uma boa parte da bibliografia da História da Educação citava este autor como um dos pioneiros na produção de livros para a infância brasileira. Também nos surpreendeu o fato de não termos encontrado pesquisas específicas sobre a contribuição de Abilio para a educação brasileira. Sua imagem ainda é fortemente associada à obra *O Ateneu*, de Raul Pompéia, seu ex-aluno, que inspirou seu romance autobiográfico em sua experiência no *Colégio Abilio da Corte* cristalizando a imagem de Abilio a Aristarco Argolo, um diretor vaidoso e autoritário.

Ao decidirmos investigar a representação da infância nas propostas pedagógicas de Abilio, temos por objetivo identificar o lugar reservado à criança do ensino primário neste período da história. Sabemos que as idéias defendidas pelo autor não eram únicas e tampouco estavam isoladas do contexto político e social de seu tempo. Identificar, portanto, a infância idealizada por Abilio, percebendo as permanências, rupturas e transformações ocorridas, assim como confrontar suas idéias com o que estava circulando no período, tornou-se relevante para compreendermos como foram construídos alguns conceitos que se cristalizaram na história da educação brasileira. Se havia a necessidade de se construir um ideal de criança, a escola, sem dúvida, contribuiria enormemente para a efetivação da idéia do ‘bom aluno’ e conseqüentemente da ‘boa criança’.

¹ O termo ‘instrução pública’ substituiu o conceito ‘aulas régias’ implementado após a expulsão dos jesuítas (1759). Nessa pesquisa vamos utilizar instrução, tal como era usado no período. Foi a partir dos anos 30 que o termo ‘educação’ passou a ser utilizado, com mais frequência.

² As listas solicitando essas obras datam da década de setenta (século XIX) até a década de trinta (século XX), o que comprova a longevidade dessas obras nas escolas goianas. Os ofícios eram encaminhados ao Diretor Geral da Instrução, transcrevemos uma das listas para servir de exemplo: “1 livro de ponto; 1 dito para matrículas; 5 exemplares de “Resumo da Grammatica Portuguesa” pelo Dr. Abilio Cezar Borges; 6 Ditos do 1º livro de leitura de Abilio; 5 Ditos do 2º livro de leitura do mesmo autor; 5 Ditos do 3º ; 12 Collecções de Taboadas; 6 Cartilhas da doutrina Christã; 6 catecismos da Doutrina; 1 Mapa geografico da Provincia de Goyaz”. (AHG/Caixa 193 – documentos avulsos/1870).

³ O termo ‘Livros de Abilio’ era usado nas solicitações, de forma quase exclusiva. Portanto, ao nos referirmos ao autor seguimos essa prerrogativa não se trata de intimidade mas sim de darmos continuidade ao que era prescrito no período.

Os estudos realizados sobre a história da infância, intensificado nas últimas décadas, têm procurado considerar as diferenças de raça, gênero e classe, buscando aprofundar os conhecimentos sobre as várias infâncias existentes. Na história da educação brasileira, as pesquisas têm trazido à tona diferentes percepções e concepções a respeito da infância escolar, seja na abordagem da educação da criança pequena, jardim da infância, creches e outros, como também da criança incluída na instrução primária na qual abrangem métodos de ensino, livros escolares, escolas públicas e privadas, assim como as instituições educativas filantrópicas.

Decidimos, nesta pesquisa, investigar a representação de infância do ensino primário presente nas propostas pedagógicas de Abilio C. Borges na perspectiva da história cultural. Segundo Vainfas (1997), o reconhecimento da pluralidade da história cultural permite selecionar três maneiras distintas de distingui-la: a história cultural praticada pelo italiano Carlos Ginzburg na perspectiva da cultura e circularidade popular; a história cultural produzida pelo inglês E. Thompson que trata dos movimentos sociais e do francês Roger Chartier com seus conceitos de representação e de apropriação.

Ao optarmos pelo estudo da representação, estamos atentas às palavras do historiador francês para o que Noiriel (apud, SANTOS, 2004), que considera vago o caráter do termo representação, mesmo se os estudos das representações se tornarem um pré-requisito para os historiadores franceses contemporâneos, o mesmo autor afirmou que raramente estes explicitam em que sentido o empregam. A idéia de representação é um conceito central da história cultural e a mesma envolve historiadores com posturas bem diversas, sendo que o conceito de representação não é claro e nem assumido por todos. Contudo, para Pesavento (2003), todos trabalham sobre a produção de sentidos referentes ao mundo construído pelos homens do passado e o que fica evidenciado nas pesquisas é a idéia de trazer os sentidos conferidos ao mundo, que se manifestam em palavras, discursos, imagens, práticas etc.

De acordo com Le Goff (2003), a crítica da noção de fato histórico tem provocado o reconhecimento de 'realidades' históricas que há muito foram negligenciadas pelos historiadores. Desta forma, junto à história política, econômica e cultural, nasceu a história das representações que assumiu formas diversas, que envolve história das ideologias, das mentalidades, do imaginário e do simbólico. Para o mesmo autor, apesar do enriquecimento que estes novos setores da história representam, faz-se necessário evitar dois erros:

Antes de mais nada, subordinar a história das representações a outras realidades, as quais caberia um *status* de causas primeiras (realidades materiais, econômicas) – renunciar, portanto, à falsa problemática da infra-estrutura e da supra-estrutura. Mas também não privilegiar as novas realidades, não lhes conferir, por sua vez, um papel exclusivo no motor da história. Uma explicação histórica eficaz deve reconhecer a existência do simbólico no interior de toda realidade histórica (incluída a econômica), mas também confrontar as representações históricas com as realidades que elas representam e que o historiador apreende mediante outros documentos e métodos – por exemplo, confrontar a ideologia política com a práxis e eventos políticos. E toda história deve ser uma *história social* (2003, p.12).

Escrever sobre o passado, há muito tempo deixou de ser uma narrativa pura e reconhecida como ‘verdadeira’, pois o passado não está pronto e acabado esperando o historiador contá-lo, assim como, o documento não desvenda o passado de forma direta e transparente. A história e o passado são plurais, é um conjunto de valores construídos, socializados, significados e legitimados pelos homens para explicar um tempo e uma sociedade. Desta forma, para compreender um tempo, uma época e uma sociedade, faz se necessário compreender suas representações, que em cada época são construídas para conferir e dar sentido ao real.

Segundo Pesavento (2003, p. 40), indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade. Assim, representar é fundamentalmente “(...) estar no lugar de, é presentificação de um ausente, é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A idéia central é, pois, a da substituição, que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença.” Desta forma, seja de forma individual ou coletiva, as representações são dadas e expressas na história por normas, instituições, discursos, imagens, ritos, crenças, conceitos, valores, conflitos etc. que são construídos a partir do real.

Para Chartier (1990, p.19), as representações construídas do mundo social são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam, que, a revelia dos atores sociais, “traduzem as sua posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade como pensam que é, ou como gostariam que fosse.” Para o mesmo autor, um dos principais objetivos da história cultural é o de identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e lida. Contudo, para identificarmos isso, é preciso ficar atentos às múltiplas configurações da construção do mundo, feita de forma contraditória e variada pelos diferentes grupos sociais.

Ao procuramos ‘decifrar’ a época que propomos analisar, por meio de suas representações, queremos chegar às formas discursivas e imagéticas na qual Abilio Cesar Borges, sobretudo, expressou sua concepção e sentido de infância. Isto é, buscaremos reconstruir com as

fontes disponíveis e selecionadas as representações construídas no século XIX, levando em conta a realidade nas quais estas foram construídas, pois de acordo com Pesavento:

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexões (2003, p.41).

O poder da representação se dá pela sua capacidade de substituir a realidade que representa, da construção de um mundo paralelo, da legitimação e do reconhecimento dos discursos e das imagens construídas historicamente. Tendo estes princípios como referências, discutiremos nesta pesquisa de que forma este educador, inserido em seu contexto político e social, fixou e prescreveu condutas para construir e representar a imagem da infância ideal. Como seus escritos, que tinham uma função pedagógica, revelavam a vontade de expor e ensinar maneiras e modelos para servirem de espelhos, modelos que foram cristalizados servindo por um longo período para se definir o padrão de uma boa infância.

Conseguimos reunir um número significativo de informações a respeito do tema através das fontes encontradas em arquivos e bibliotecas⁴. Recorremos, primeiramente, as próprias publicações de Abilio da segunda metade do século XIX, seus livros de leitura para a infância, artigos em jornais, discursos proferidos, relatórios, cartas e outros materiais. Consultamos também às biografias⁵ publicadas sobre este autor na década de vinte e trinta do século XX, algumas obras francesas de autores citados por Abilio e os catálogos do qual foram extraídas as gravuras que ilustram seus livros de leitura.

Como podemos perceber, são tempos diferentes e lugares diferentes, o que resultou em olhares diferenciados para focalizar e questionar os significados das práticas e das representações provindas delas.

⁴ Pesquisamos nos seguintes arquivos e bibliotecas: Arquivo Histórico de Goiás (AHG), Gabinete Literário de Goiás (GLG), Fundação Pedro Calmon: Centro de Memória e Arquivo Público da Bahia, Fundação Clemente Mariano (Salvador), Arquivo Público do Estado da Bahia, Centro de Memória da Educação da FEUSP, Arquivo do Estado de São Paulo, Arquivo Edgar Leuenroth (Unicamp) e Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. No ano de 2004, recebemos uma bolsa do CNPq para realizar um estágio na França, sob orientação do Professor Jean Hébrard. Em Paris, pesquisamos na Biblioteca Nacional da França (BNF), Institute National de Recherche Pedagogique (INRP) e Archives Nationales de France. Em Rouen no Institute National de Recherche Pedagogique INRP - Musée National de l'éducation.

⁵As biografias estão contidas na *Revista do Instituto Geographico e Historico da Bahia*, do 1º semestre do ano de 1925, um "Número especial dedicado ao barão de Macahubas". É composta por uma série de conferências que foram proferidas na "Semana Macahubas", em setembro de 1924, ocasião em que se comemorou o primeiro centenário do nascimento de Abilio. Esse número especial compilou as homenagens e foi publicado no ano seguinte, em 1925. A biografia intitulada *Vida e obra do barão de Macahubas*, escrita em 1934 por Isaías Alves (1888-1968), quase uma cópia da sua conferência na 'Semana Macahubas', porém foi organizada de forma mais didática, registrando a vida e a obra de Abilio abordando-o em tópicos: família, vida política e intelectual, produções etc.

Nesta pesquisa, utilizaremos o termo ‘infância’ para nos referirmos à criança do ensino primário, seguindo as prerrogativas do nosso autor. No entanto não adotamos um conceito rígido e acabado, pois a idade escolar é flutuante e difícil de determinar, além do conceito infância ser ambíguo neste período⁶. Enfatizamos a amplitude do conceito em uma sociedade onde havia várias infâncias (livre, escrava, indígena), no entanto optamos por um recorte para podermos nos dedicar à criança que a escola pretendia formar, com suas contradições e tensões⁷.

Em seus dois primeiros livros de leitura, objetos de investigação em um dos capítulos desta tese, Abílio explicitou seu público alvo: ‘Para uso da infância brasileira’, da mesma forma, em sua obra *Lei nova do ensino infantil*⁸ invocou novamente esta categoria, evidenciando assim a palavra ‘infância’, um termo neutro, que incluía a criança na idade entre seis a doze anos. Ao se dirigir ao público leitor dos primeiros livros de leitura é comum o autor utilizar termos como ‘obrinhas’ ou ‘livrinhos’ para a infância. Em algumas passagens de seus discursos é evidente a separação de seus pupilos menores denominados por ‘menino’, ‘creança’ e mais amplamente ‘infância’ que se contrapunha com os termos ‘jovens’, ‘mancebos’ e ‘moços’ para destacar seus discípulos do ensino secundário.

Chamamos a atenção para o termo ‘menino’ que vai aparecer nesta pesquisa, utilizado não somente pelo nosso autor, mas também por outros autores de obras didáticas⁹. Nos documentos oficiais de diretores da instrução, presidentes de províncias, assim como na legislação e em

⁶ Não vamos nos deter no conceito de infância deste período por consideramos este assunto bastante debatido por diversos autores. Ver mais sobre o tema em: Ariés (1978); Gélis (1998); Rousseau (1999); Postman (1999); Riche & Alexandre-Bidon (1994); Heyhood (2004); Freyre (1977 1996); Del Priore (1992;1999); Leite (1972); Freitas & Kuhlmann Jr. (2002); Faria Filho (2004); Fraga Filho (1996); Freitas (1997); Marcílio (1998); Silva (1998); Venâncio (1999); Gondra (2002, 2004).

⁷ Não podemos deixar de mencionar que para designar a infância pobre, o vocabulário oitocentista era extenso e variado. Gondra (In FÁRIA FILHO, 2004), apresentou alguns destes termos recolhidos do discurso médico-higienista, político, religioso e jurídico: *perigosos, ignorantes, descalidos, infelizes da sorte, desprotegidos, deserdados, abandonados, desamparados, miseráveis, pobres, inocentes, enjeitados*.

⁸ Esta obra, publicada em 1884, tinha por intenção divulgar os métodos e materiais que o autor, através de sua experiência, compreendia como mais adequado para o ensino primário. A palavra ‘lei’ não está relacionada a legislação oficial e sim como um modelo a ser seguido.

⁹ Alguns títulos de obras escolares traziam em suas chamadas o termo ‘menino’, porém no decorrer do tempo, o termo vai sendo substituído por ‘infância’ e ‘criança’, indicando alterações na definição do público a qual era indicada a obra. Vale a pena conferir alguns títulos: *Cartinha que ensina a ler com uma solfa de cantiga para fixar a memória e curiosidade dos meninos* (1568 – Portugal); *Collecção de cartas para meninos* (1811); *Leituras para meninos, contendo uma collecção de historias moraes relativas aos defeitos ordinários às idades tenras* (1818); *Ortografia para meninos* (1829); *Episódios da história pátria contados à infância* (1860); *Legenda para Meninos* (1864); *Cartilha Maternal* (1876); *Contos para a infância* (1877); *As crianças* (1877); *Contos Nacionais para a Infância* (1882); *Tesouro Poético para a infância* (1883); *História de Jesus para as crianças lerem* (1883); *Canto infantil* (1883); *Contos infantis* (1886); *Cânticos infantis* (1895); *Cartilha da infância* (1895); *Livro das crianças* (1896); *O livro das crianças* (1898); *Vida infantil* (1906); *Poesias Infantis* (1904); *Leituras infantis* (1908); *Páginas infantis* (1908); *Corações de crianças* (1913); *Passatempo infantil* (1914).

(In: http://www.unicamp.br/iel/memoria/base_temporal/Didaticos/index.htm). Ainda no início do século XX, era traduzido a obra clássica de Pierre Blanchard *Tesouro dos meninos* (adotada em 1850) e *Mário: livro de leitura enciclopédico para meninos* de Paulo Tavares. (Arroyo:1990, p.97).

matérias publicadas na imprensa a respeito da instrução, percebemos que o termo referia-se, igualmente, à criança do ensino primário¹⁰. De acordo com Kuhlmann Jr. e Fernandes (Ibid.), o vocabulário *menino (a)* designava de um modo geral uma criança com apreciável grau de desenvolvimento físico e de resistência, que permitia a aplicação de castigos corporais, contudo o sentido da palavra evoluía ganhando significações inéditas. Desta forma não se trata puramente de uma questão de gênero, mas, sobretudo para identificar a criança desta faixa etária.

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro intitulado “Abilio Cesar Borges: um homem do seu tempo” apresenta dados da história deste autor, situando-o em seu contexto regional e nacional. Abordamos aspectos de sua trajetória escolar, origem familiar, formação na Faculdade de Medicina, a inserção em instituições intelectuais e filantrópicas, na imprensa, nas campanhas abolicionistas e na *Guerra do Paraguai*, viagens para a Europa, participação em exposições internacionais, a passagem pelo cargo de Diretor Geral da Instrução Primária e Secundária da Bahia, concluindo com o título de barão recebido do Imperador. Procuramos apresentar esses dados, inserindo-os no contexto político e social do período pois são indicações importantes para identificarmos o grupo ao qual Abilio pertencia, assim como tornar compreensível para o leitor suas propostas para a instrução e para a educação.

No segundo capítulo, “Instruindo e educando a infância do ensino primário”, nos dedicamos à análise de suas propostas idéias para este ensino. Destacamos seus colégios, seu pensamento acerca do desenvolvimento infantil, idade, higienização, separação de classes, professores, ensino, matérias, métodos, ensino das ciências e da religião, cerimônias e festas, premiação, castigos morais, repercussão na imprensa etc. Organizamos os temas de modo a apresentar a rotina dos alunos dos colégios de Abilio, sem perder de vista as práticas educacionais que vigoravam no período. Dessa forma podemos ter um quadro mais amplo do que a infância do ensino primário vivenciava ou não, nas escolas públicas e particulares.

O capítulo terceiro, intitulado “As infâncias presentes nos livros de leitura: significados e representações” teve como referência principal o *Primeiro e o Segundo livro de leitura* para a infância brasileira. Antes de analisarmos as lições e gravuras, discorreremos a respeito da inserção do livro de leitura na sociedade brasileira, caracterizando-o em seu espaço de produção,

¹⁰ No relatório de A. Gonçalves Dias, de 1852, o relator registrou: “(...) se quisermos calcular sobre o numero de meninos de ambos os sexos, que a provincia deve conter”. O *Decreto das Escolas de Primeiras Letras*, de 1827, ao definir o que deveria ser ensinado pelos professores, cita as disciplina e faz a ressalva “(...) proporcionadas a compreensão dos meninos (...)”. Ver os relatórios dos diretores de instrução e dos presidentes das províncias a respeito da instrução a obra “A instrução e as províncias (1835-1889)”, de Primitivo Moacyr (1939 e 1940).

comercialização e distribuição. Buscando trazer os objetivos deste material, nos debruçarmos sobre as lições e gravuras para a criança, também de forma temática, a representação da escola, o dever escolar, disciplina e ordem, o papel da família, os aspectos religiosos, concluindo com a lembrança presente nas memórias dos leitores dos livros de leitura.

É no interior dessas considerações que procuramos investigar o que Abilio preconizou para a infância nesse período da história da educação. Como ressaltou Fanfani e Levillain (apud, BASTOS, 2002) os objetivos e intenções de um indivíduo estão sempre entrelaçados com outros pensamentos que o rodeiam. Não é um personagem que esclarece uma época ou um século, mas sim uma época e um século que servem para explorar o personagem, suas qualidades, defeitos e vícios, aos quais a época atribui uma racionalidade preexistente.

Desta forma, perceber e anotar as particularidades e semelhanças do pensamento de um educador como Abilio Cesar Borges, inserindo-o nos debates correntes no período histórico em que viveu e atuou, esta pesquisa pretende contribuir e ampliar os estudos sobre a representação da criança na educação e na instrução do Brasil oitocentista.

Capítulo I

Abilio Cesar Borges: um homem de seu tempo

Antes de adentrarmos as propostas pedagógicas de Abilio Cesar Borges para a instrução da infância, optamos por apresentar alguns dados de sua história. Conhecer sua origem familiar, sua formação intelectual, seu círculo de relações sociais, políticas e religiosas, assim como outros aspectos de sua vida, nos permitiram traçar um quadro que nos possibilitou identificar que lugar o autor ocupava na sociedade da época. A partir dos dados encontrados nas fontes, organizamos sua trajetória de forma temática, buscando inseri-la no contexto da época pesquisada para não cometermos o erro de enaltecê-lo ou subestimá-lo.

Para seus biógrafos, o autor é reconhecido como um verdadeiro ‘apóstolo’ na história da instrução, um homem sem defeitos, que não mediu esforços para concretizar medidas a favor do ensino. Tanto que a expressão ‘amigo da infância’, atribuída a Abilio por si mesmo, caracterizou-o em uma boa parte dos escritos dedicados a ele¹⁰. Por outro lado, esses mesmos biógrafos apresentaram-no como vítima, alegando que não houve um reconhecimento de suas boas intenções no campo da instrução, já que uma grande parte de seus méritos só foi admitida mais tarde, após sua morte. Segundo os dados contidos nas biografias, apesar de seu entusiasmo e interesse pelo melhoramento das condições da criança, especialmente nos primeiros passos da vida escolar, Abilio agia de forma isolada, fato que o tornou diferenciado para seu tempo.

No contato com a produção de Abilio, percebemos que as representações atribuídas a ele nas biografias basearam-se nos escritos do próprio autor, que se auto-definia no duplo conceito de um homem com boas intenções e, ao mesmo tempo, incompreendido. Deparamos-nos, constantemente, com seus sentimentos, nada modestos, que exaltavam suas qualidades em confronto com injustiças, perseguições, calúnias e injúrias provindas de opositores, adversários e inimigos anônimos.

¹⁰ As qualidades do autor, no que se refere à promoção da instrução infantil, foram ressaltadas a partir de termos como: ‘pioneiro dos métodos educativos’, ‘infatigável professor’, ‘benfeitor da infância’, ‘ilustre educador’, ‘educador exímio’, ‘iniciador entusiasta’, ‘reformador fecundo do seu tempo’, ‘fanal do futuro’, ‘educador insigne’, ‘exemplo de dignidade’, ‘conspícuo cidadão’, ‘íncrito pedagogo dotado de inteligência’, ‘notável educador patricio’, ‘filho que honrou a Bahia’, ‘obreiro da instrução’, ‘notável preceptor’, ‘apóstolo do bem’, ‘benfeitor da humanidade’, ‘patriota benemérito’, ‘verdadeiro educador’, ‘homem de caráter’, ‘coração magnânimo’, ‘mestre da infância’ etc. Contudo estes adjetivos enaltecendo não eram uma exclusividade do nosso autor, sendo comum identificar os homens da elite intelectual com termos semelhantes.

Apoiados nessa construção, os biógrafos de Abilio deram-lhe, ao representar sua trajetória de forma mitificada, ares de um herói incompreendido. Isso porque procuraram enaltecer-lhe a figura através de homenagens, reparando, antes tarde do que nunca, essa falta de reconhecimento. As conferências biográficas, publicadas na *Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia* (IGHBA), traduziram esse sentimento, pois era preciso demonstrar gratidão à memória do educador para justificar uma espécie de juízo histórico como pagamento de uma dívida de reconhecimento.

As biografias às quais nos referimos apresentam dados que privilegiam, de forma quase que exclusiva, a memória em detrimento da história, pois os préstimos de Abilio para a instrução configuram o sentido de um passado único e coerente. Embora nos forneçam vários dados sobre a história deste educador, suas biografias, por se tratarem de homenagens, é uma fonte escorregadia. Foram-nos necessários, portanto, atenção redobrada e um olhar criterioso, porque a trajetória de Abilio, embora fascinante, só constitui história quando inserida historiograficamente.

A memória, segundo Le Goff (2003), como propriedade de conservar certas informações, primeiramente, nos remete a um conjunto de funções psíquicas pelas quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. Desta forma, na representação da trajetória de Abilio, não há divergências (com exceção de algumas datas e locais) e, sim, uma clara reconstrução de um conjunto de lembranças com a intenção de reconhecê-lo, embora muitas circunstâncias permaneçam obscuras.

Burke (2005) discorreu sobre a tentação à qual o historiador não deve sucumbir: a de tratar os textos e as imagens de certo período como espelhos, reflexos não problemáticos de seu tempo. Pensamos que o cuidado deve ser maior ainda quando se opta pela história individual a partir de uma série de documentos que fornecem dados sobre uma única pessoa.

Afinal, como averiguamos, as fontes não estão livres de paixão ou de propagandas, daí a necessidade de nos aprofundarmos nos detalhes, nas relações, nas metáforas e em tudo o que o documento pode oferecer, pois para Burke (Ibid., p.32-33): “Como seus colegas de história política ou econômica, os historiadores culturais têm de praticar a crítica das fontes, perguntar porque um dado texto ou imagem veio a existir, e se, por exemplo, seu propósito era convencer o público a realizar alguma ação.”

Os biógrafos de Abilio seguiam os preceitos da época para escrever sobre a sua história, não havendo a preocupação de polemizar sua figura. Ainda hoje é consenso que, para biografar,

não é necessário ser historiador, jornalista, antropólogo ou outro profissional da academia, basta escolher alguém, como salientou Vilas Boas:

Em rigor, biografia é a compilação de uma (ou várias) vida(s). Pode ser impressa em papel, mas outros meios, como o cinema, a televisão e o teatro podem acolhê-la bastante bem. Por enquanto não há certificados epistemológicos para o fazer biográfico. (...) O biógrafo enfrenta acontecimentos que moldaram seu biografado ou foram por ele moldados. Sem passado não há biografia, como não há história com agá maiúsculo (2002, p.18).

Acreditamos que, quando se trata de uma pesquisa científica, a historiografia é indispensável para compreender o fazer biográfico, na medida em que contempla pesquisa, documentação, interpretação e recursos narrativos.

Desta forma, as biografias, sem dúvida, nos indicaram excelentes pistas, permitindo-nos formular outras questões para explorar os limites e possibilidades da vida e da prática do nosso autor. Procuramos articular a densidade e a ambigüidade presentes nesses escritos, buscando condições necessárias para superar os maniqueísmos derivados deles.

Não se trata de transformar a vida de Abilio em nosso objeto de trabalho, pois, como já ressaltamos, nosso tema central a questão da infância escolar. Foi a partir, porém, das idéias de Abilio (idéias não exclusivas dele), que procuramos desvendar a representação da criança na sociedade contemporânea a ele.



Figura 1 Retrato do Dr. Abilio Cesar Borges (Vila de Minas do Rio de Contas/BA 09-09-1824/ Rio de Janeiro 17-01-1891).

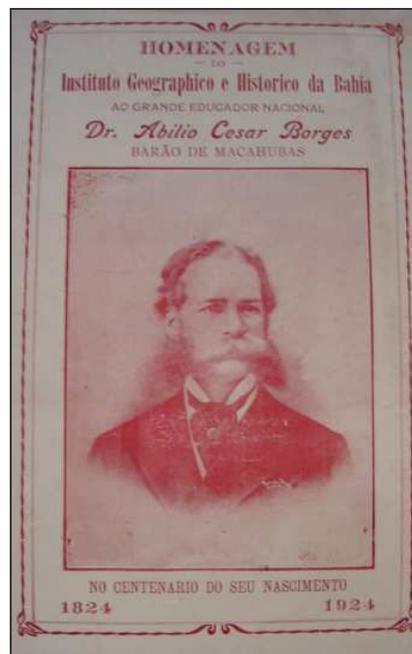
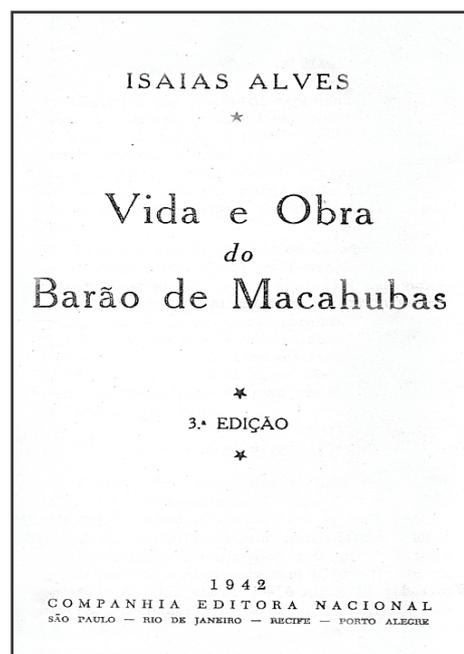


Figura 2 O ano de 1924, centenário do nascimento de Abílio, foi comemorado em toda a Bahia. A Revista do IGHBA dedicou um número especial ao barão de Macahubas. Abaixo, temos a biografia feita por Isaías Alves, na década de quarenta, decorrente de sua palestra no ano do centenário.



1.1 A Bahia de todos os homens: fragmentos de uma história particular

A Bahia, na década de vinte, vivia fervorosa luta da emancipação política decorrente do processo de independência de 1822. A Guerra da Independência, ocorrida entre 1822 e 1824, representou a luta dos patriotas que, movidos por um forte nativismo, se contrapunham à recolonização reivindicada pelos portugueses¹¹. O dia dois de julho de 1823 é a data em que o Império foi oficialmente aceito na Bahia, fato que, de acordo com Pinho (In: HOLANDA, 1978, p.267), fez surgir nos baianos o “credo patriótico, firmando-se a liturgia das anuais celebrações, obedecida a rigor até os dias que correm”.

Após o término da Guerra da Independência, todas as províncias foram incorporadas ao Império, o que não significou o fim das rivalidades entre os patriotas e as forças portuguesas e, muito menos, o estabelecimento da paz na Bahia. Prova disso são os sucessivos motins, rebeldias, pronunciamentos e revoluções que inquietaram os governantes baianos¹².

Abílio César Borges nasceu e viveu uma boa parte de sua vida na Bahia de todas as revoltas, epidemias, secas, um lugar onde numerosos escravos conviviam com homens ilustres, cujo refinamento beirava a polidez. Filho de Miguel Borges de Carvalho e de Mafalda Maria da Paixão, nasceu no dia nove de setembro de 1824, em *Minas do Rio de Contas*¹³. Não conseguimos apurar com precisão a origem da família de Abílio¹⁴, entretanto a cidade em que

¹¹ No início de 1822, a população baiana se rebelou contra as tropas portuguesas que cercaram a cidade de Salvador e, apesar do envio de tropas do Rio de Janeiro, os rebeldes baianos não conseguiram vencer os portugueses. No auge dos conflitos, o ano de 1823, muitos populares foram reprimidos e mortos. Após vários enfrentamentos entre a população e os soldados portugueses, a guerra chegou ao fim, com a derrota das tropas portuguesas comandadas por Madeira de Melo (TAVARES: 1963).

¹² Uma das revoltas mais significativas foi a *Revolta dos Malês* (1835), liderada pelos negros africanos, escravos e libertos, adeptos da religião mulçumana, conhecidos como malês. Essa revolta foi reprimida com violência, morreram cerca de setenta participantes e mais de quinhentos sofreram punições como pena de morte, prisão, açoites e deportação (FAUSTO: 2001). A *Sabinada* (1837-1838) foi uma revolta que reuniu uma ampla base de apoio em torno das idéias federalistas e republicanas, incluindo a classe média e pessoas ligadas ao comércio. Segundo Fausto (Ibid., p.90), “O movimento buscou um compromisso com relação aos escravos, dividindo-os entre nacionais e estrangeiros. Seriam libertados os cativos crioulos que houvessem pegado em armas para a revolução; os demais continuariam escravizados. Os *sabinos* não conseguiram penetrar no Recôncavo, onde os senhores de engenho apoiaram o governo. Após o cerco de Salvador por terra e mar, as forças governamentais recuperaram a cidade depois de uma luta corpo a corpo que resultou em cerca de 1.800 mortos.”

¹³ Identificada hoje como *Rio de Contas*, essa vila foi colonizada no século XVII e criada por Provisão Real em 1745, com o nome de *Vila Nova de Nossa Senhora do Livramento de Minas do Rio de Contas*. Foi a primeira cidade planejada do Brasil e importante posto do controle de ouro que vinha de Minas Gerais e Goiás. Cidade mais antiga da Chapada da Diamantina, foi tombada pelo patrimônio histórico e ainda mantém a arquitetura barroca. A casa onde nasceu Abílio abriga, atualmente, o *Arquivo Municipal de Rio de Contas* e localiza-se na Rua Barão de Macaúbas. Seu acervo inclui documentos como cartas de alforria, sentenças eclesásticas, certidões de escravos, dentre outros.

¹⁴ A obra *Baianos ilustres* (1567-1925), de Antonio Loureiro Souza, reúne conhecidos nomes da Bahia do século XVI ao XX, porém faz referência somente a Abílio e não a sua família. Da mesma forma, no *Dicionário das famílias brasileiras* (1999, p.501-502), em um dos verbetes que assinalam *Borges*, os autores destacam, na Bahia, os ‘pais de Abílio’ e, em seguida, o próprio e seu título de barão, não se estendendo a outras referências. O referido nome de família procede de Portugal. Trata-se de grupos que

nasceu foi um importante ponto de mineração na região da Chapada da Diamantina e uma de suas primeiras publicações, *Memória sobre a mineração na Província da Bahia*¹⁵, abordou esse assunto.

Este fato, talvez, seja uma pista de seu pertencimento a um grupo de famílias tradicionais baianas que se estabeleceram nessas regiões, enriquecendo com o diamante¹⁶. Não podemos perder de vista a homogeneidade da elite nordestina que, além de se diferenciar da massa, distinguia-se, também, entre si.

Mesmo que não tenha sido confirmada a origem de Abílio na base mineradora, é notório que ele provinha de uma classe com posses, pois a família investiu em sua formação desde o ensino primário. Ele estudou as primeiras letras em um colégio católico na sua cidade natal, onde aprendeu latim (a base de palmatória), francês e filosofia com padres-mestres. Teve, assim, acesso a um ensino reservado a poucos, devendo ser sua infância distinguida por nós como mais uma exceção do que como uma regra para o período.

Em 1838, com quatorze anos, mudou-se para Salvador com o objetivo de fazer o ensino preparatório no *Colégio Conceição*, dirigido, então, pelo Padre Mestre José M. de Moura Alves e considerado o mais conceituado do período. No primeiro ano do *Colégio Conceição*, foi escolhido como monitor, pois, de acordo com Alves (1942), ‘trazia do sertão’ uma bagagem intelectual suficiente para ensinar seus colegas e concluir o curso de preparatórios em dois anos de estudos.

O curso secundário, reservado a uma minoria privilegiada, preparava basicamente os jovens para ingressarem nos cursos superiores do Império. Os aspirantes ao título de doutor deveriam saber latim, língua francesa ou inglesa, filosofia racional e moral, aritmética e geometria. Foi a partir da década de setenta que o ensino secundário introduziu o ensino das Ciências físicas e naturais.

atuaram com Felipe II na defesa de *Bourges* (província francesa de Berry), adotando o nome que, posteriormente, foi aportuguesado para *Borges*. Inúmeras famílias vieram para o Brasil, embora não fossem parentes entre si e nem tivessem a mesma origem.

¹⁵ Publicada na Bahia, no ano de 1846, na *Gazeta Oficial do Império* e no *Jornal do Comércio*.

¹⁶ O estudo de Pina (2002) sobre as lavras diamantinas do século XIX refuta a tese de uma imagem de um sertão como sinônimo de deserto ‘incivilizado’ e ‘selvagem’, termos construídos pela historiografia tradicional. Ao discorrer sobre a diversidade da população dos ‘sertões baianos’, a autora verificou que a riqueza da Bahia não estava concentrada somente em Salvador e no Recôncavo. Registra, contudo, que poucos tiveram acesso à riqueza fácil, buscada com os diamantes, pois os garimpos não trouxeram prosperidade a todos, embora tenham trazido mudanças para as vilas produtoras desse minério. Como a Bahia desse período continuava sendo marcada por conflitos e revoltas em função da insatisfação das massas populares, sobretudo dos escravos, essa riqueza ficou, sem dúvida, nas mãos de poucos.



Figura 3 Casa onde Abilio nasceu na vila de Minas do Rio de Contas, Chapada da Diamantina, na Bahia. Localizada na Rua Barão de Macaúbas, atualmente abriga o *Arquivo Municipal de Rio de Contas* e seu acervo inclui documentos como cartas de alforria, sentenças eclesiásticas, certidões de escravos etc. (Fotos: Renato Asakawa – APMRC).

Neste período, ao lado das aulas públicas, o número de estabelecimentos particulares multiplicava-se, número que, até a década de quarenta, era ignorado pelo governo. O Ato Adicional de 1834, que delegou a responsabilidade do ensino primário e secundário às províncias, encontrou o ensino das humanidades totalmente fragmentado. A organização ainda era mantida, segundo a tradição jesuítica, em alguns poucos seminários e no famoso colégio Caraça (1820) dos lazaristas.

Os colégios religiosos em regime de internatos instruíam, em cursos primários e secundários, crianças e jovens de ambos os sexos, provindos das classes abastadas. Desta forma, o ensino público secundário, fragmentado em aulas avulsas, às vésperas do Ato Adicional, reduzia-se a um punhado de aulas de latim, retórica, filosofia, geometria etc. Foi a partir do Ato que se efetivaram as primeiras providências tendentes a imprimir alguma organização aos estudos públicos secundários. Surgiram, então, os primeiros liceus, no Rio Grande Norte (1835), Bahia e Paraíba (1836), e na Corte o *Colégio Pedro II* (1838)¹⁷.

Em todo o país, com raras diferenças, este ensino reproduzia em seu currículo o conjunto de disciplinas fixadas pelo Centro para os exames de ingresso nas Academias. É o que Haidar (1972) chamou de ‘pseudo-descentralização’ do ensino secundário, pois, mesmo após 1834, o controle deste ensino em todo o Império estava nas mãos dos poderes gerais que continuavam tendo decisiva influência sobre este ensino. A avaliação dos candidatos, realizada junto aos próprios cursos superiores e, posteriormente, os exames gerais, foram tarefas de que o governo jamais abdicou.

Não foi possível averiguar que tipo de literatura foi feita por Abílio em sua formação primária e secundária. É sabido, contudo, que o ensino em colégios religiosos baseava-se na religião, na literatura e na retórica. Um tipo de ensino que, sem dúvida alguma, influenciou decisivamente os discursos do autor até o fim de sua vida. Freyre, ao se referir ao efeito do latim e da retórica que impregnaram o ensino e marcaram a formação intelectual de várias gerações, observou:

A retórica se estudava nos autores latinos, lendo Quintiliano, citando Horácio, decorando as orações de Cícero. Lógica e Filosofia, também: eram ainda os discursos de Cícero que constituíam os elementos principais de estudo. A Filosofia era a dos oradores e dos padres. Muita palavra e o tom sempre o dos apologetas que corrompe a dignidade da análise e compromete a honestidade da crítica. Daí a tendência para a oratória, que ficou no brasileiro, perturbando-o tanto no esforço de pensar como no de analisar as coisas, os

¹⁷ O Colégio Pedro II foi inaugurado em 2 de dezembro de 1837, dia do aniversário do Imperador. Considerado o mais importante colégio criado pelo governo do Império, era destinado, sobretudo, à formação dos filhos da elite.

fatos, as pessoas. Mesmo ocupando-se de assuntos que peçam a maior sobriedade verbal, a precisão, de preferência ao efeito literário, o tom de conversa, em vez do discurso, a maior pureza de objetividade, o brasileiro insensivelmente levanta a voz e arredonda a frase como se estivesse prestando exame de retórica em colégio de padre (1977, p.318).

Após concluir os preparatórios, em 1840, Abilio foi aprovado nos exames da *Faculdade de Medicina da Bahia*¹⁸. Precisou, no entanto, voltar para sua cidade devido à saúde desgastada em consequência dos estudos, ficando um ano ‘de repouso’. A educação acadêmica e livresca no Brasil oitocentista desenvolveu-se pelos sacrifícios do crescimento físico harmonioso. Segundo Freyre (1977), o traço quase romântico da falta de saúde era característico dos jovens mais estudiosos dos colégios, internatos e academias, chegando mesmo a tornar-se bonito ser doente. Morrer velho estava reservado para os fazendeiros ricos, para os vigários gordos e outros, enquanto morrer moço era bonito, devendo os gênios falecer cedo e, se possível, de tuberculose. Como definiu Freyre, nada de saúde, nada de robustez, nada de gordura.

No ano seguinte, aos 17 anos, idade propícia para um estudante adentrar na educação superior, Abilio iniciou o curso de medicina na *Faculdade de Medicina da Bahia*, onde estudou durante cinco anos¹⁹. Em 1846, mudou-se para a Corte e concluiu, no ano seguinte, o curso na *Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro*, defendendo a tese intitulada: *Proposições sobre as ciências médicas*. O título de doutor era concedido aos alunos do sexto ano, após defenderem uma tese escrita em português ou latim. Abilio foi considerado um brilhante e talentoso aluno, recebendo, várias vezes, a distinção *cum laude* (com grande distinção acadêmica), a qual, em 1846, foi concedida somente a dois alunos, tendo sido Abilio um dos contemplados.

Durante sua passagem pela *Faculdade de Medicina* da Corte, destacou-se não só por seu brilhantismo, mas também por sua capacidade de provocar polêmica. De acordo com Alves (RIGHBA, 1925, p.118), devido à energia do seu caráter e seu amor pela Bahia, Abilio acusou de forma enérgica os professores que perseguiram e faziam sofrer os estudantes baianos da faculdade da Corte. Em virtude desse incidente, o governo Imperial ordenou que ficassem as “cartas dos

¹⁸ Criada em 1808, como *Escola de Cirurgia da Bahia*, em 1838, foi convertida em Faculdade, ao lado da *Academia Imperial de Medicina*. A Faculdade da Bahia, assim como do Rio de Janeiro, monopolizou a assessoria ao governo imperial sobre os assuntos de saúde pública, como epidemias, moléstias etc. De acordo com Pinho (In: HOLANDA, 1978), desde o começo, esta instituição foi a medula intelectual da Província, sendo responsável por uma vasta publicação de artigos, em revistas e jornais, assim como livros de autoria de lentes e professores. Provém dessa Faculdade um dos principais líderes da Revolta *Sabinada*, Francisco Sabino, médico popular da Bahia, figura controvertida que, no período desta revolta, era professor nessa faculdade.

¹⁹ Essa precocidade típica, sobretudo da segunda metade do século XIX, era favorecida pelo que Freyre (1977) chamou de ‘solidariedade de geração, de idade e de cultura intelectual, da parte do jovem imperador’. É com Pedro II, desertor da meninice e que precocemente, com 15 anos, já era imperador, que essa tendência se acentuou. Jovens começaram a ascender de forma sistemática a cargos os quais, antes, eram ocupados por velhos com larga experiência.

doutores em medicina, dependentes por seis meses da censura do Director da Faculdade”. Em sua tese inaugural, Abilio investigou a função do coração por considerá-lo um órgão que manifesta os sentimentos morais e físicos, explicitando: “O coração não é um órgão essencial a vida, nem é por sua força que principalmente se executa a circulação do sangue”.

Apesar de se dedicar, depois de formado, à causa da instrução da infância, não foi sua opção investigar sobre este tema na Academia. A questão da higiene e da medicina infantil já era uma preocupação presente em várias teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia. Trabalhos acadêmicos sobre aleitamento materno e doenças que provocavam um alto índice de mortalidade infantil já circulavam desde a década de trinta do século XIX, revelando idéias e preocupações a este respeito. Gondra (2004), em seu estudo sobre as teses da *Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro* no período oitocentista, investigou temas que disseminavam concepções sobre higiene, saúde, corpo e educação escolar, debatendo a escolarização das práticas corporais como foco dos projetos médico-higiênicos.

A vocação nos cuidados para com a infância não se manifestou nos primeiros estudos do médico. Apenas mais tarde, no cargo de Diretor da Instrução e como de proprietário de colégios privados, Dr. Abilio veio a pautar seus fundamentos a respeito da instrução nos debates médicos higienistas, seja para falar do desenvolvimento da criança, defender temas relacionados à higiene ou mesmo promover a ‘cura’ da chaga provocada pela falta de instrução.

O médico Abilio optou, primeiramente, por exercer seu ofício, de 1847 a 1855, na cidade de Barra do Rio Grande, no vale de São Francisco, período em que a Bahia sofria o impacto da seca e das epidemias de cólera e febre amarela. Foi clínico e cirurgião-chefe de um hospital de caridade (com cuja fundação contribuiu) no mesmo período em que deu início a sua vida política, ocupando cargo de vereador e presidente da câmara nesta mesma vila. Casou-se, em 1850, com Francisca Antônia Wanderley²⁰, com quem teve seis filhos: Mafalda Wanderley Borges, Ana Corina Borges, Abilio Cesar Borges Jr, Joaquim Abilio Borges, João Abilio Borges e Miguel Abilio Borges²¹.

²⁰ Conhecida pelos alunos como ‘mamãe Chiquinha’, Francisca, ou baronesa de Macahubas, é identificada como uma grande colaboradora da carreira de Abilio. Acompanhava-o em suas viagens, auxiliava-o em seus estabelecimentos e se fez presente em todos os momentos de sua carreira. Não encontramos, todavia, nada que Abilio tenha escrito sobre a esposa.

²¹ Mafalda e Anna Corina, consideradas eruditas e talentosas, estudaram em colégios de Paris (Sacré Couer) e de Londres. Mafalda morou em Lyon na França, casou-se com o Conde de Infreville, pertencente à nobreza francesa, tornando-se Condessa de Infreville. Abilio Cesar Jr, que foi ministro diplomático, casou-se em Paris, lá permanecendo até sua morte. João Abilio estudou agricultura também em Paris e Miguel Abilio (nascido em Paris) formou-se em Direito e exerceu magistério no *Colégio Abilio* da Corte, no Colégio Militar e na Escola Normal, além de ter fundado o “Instituto de Idiomas Modernos”, instalando no Brasil o método ‘Berlitz’. Joaquim Abilio Borges foi o filho que desempenhou o papel de seguidor do pai: foi professor, diretor honorário

A partir de sua entrada na vida política, Dr. Abilio passou a pertencer à elite política letrada, elemento poderoso na unificação ideológica da política imperial. Neste período, quase toda a elite política brasileira possuía estudos superiores, algo praticamente inacessível a quem estava fora dela, o que levou Carvalho (1996, p.55) a concluir que: “A elite era uma ilha de letrados no mar de analfabetos”. Também não podemos deixar de mencionar a histórica questão do quanto os baianos ‘se davam’ aos estudos superiores. Desde os séculos XVII e XVIII, a riqueza dessa Capitania possibilitou um ambiente de teor elevado das variadas expressões de inteligência ilustrada²². Essa supervalorização regional e a idéia de que ser baiano era ser excessivamente civilizado, de acordo com Freyre, se cristalizou no imaginário do século XIX:

O baiano de cidade, isto é, de Salvador, acabou por sua vez fazendo de sua condição de homem da capital do Brasil – por muitos anos a cidade por excelência do palanquim e de negros que gritavam para todo homem de sapato que descesse de navio ou nau: “Qué cadeira sinhô?” – motivo de supervalorização de origem ou de situação regional. Era como se fosse Salvador a única região civilizada, urbana, polida, do Brasil; e o mais, mato rústico (1977, p.369).

Nesse mesmo período, Abilio recusou o cargo de diretor da *Faculdade de Medicina da Bahia*, anunciando que sua carreira de médico não seria longa, pois, como ele mesmo definiu: não poderia servir a ‘dois senhores’. Ou seja, para Abilio, a prática da medicina e da instrução eram distintas e inconciliáveis, por isso, posteriormente, trocou a carreira de médico pela de educador como iremos averiguar ainda neste capítulo.

1.2 Um membro da *Boa sociedade imperial*

Abilio fazia parte da *Boa sociedade*, expressão que, segundo Neves (In: VAINFAS, 2002), designava a reduzida elite econômica, política e cultural do Império, a qual compartilhava códigos de valores e comportamentos modelados na concepção européia de civilização. A palavra *civilização* aparece no decorrer deste trabalho inúmeras vezes, pois, certamente, era uma das

e um dos fundadores do curso de Filosofia de Direito do Rio de Janeiro e de Niterói, desempenhando a função de diretor vitalício da Escola Normal do Distrito Federal. Em 1924, foi adido na França tendo estado presente na cerimônia do IGHBA que homenageou seu pai.

²² Pinho (op cit. p.300-301) ressaltou que, desde o primeiro século de colonização, a Capitania da Bahia era a que mais enviava seus jovens para estudar na Universidade de Coimbra. No século XVI, a cada treze brasileiros em Coimbra, seis eram baianos; no século XVII, a cada trezentos e cinquenta jovens brasileiros, cento e cinquenta eram filhos dessa região; no século XVIII, a cada mil e quatrocentos, trezentos e setenta eram baianos. Já no século XIX, em função das lutas antilusas, essa proporção diminuiu: a cada 304 brasileiros, cento e nove eram da Bahia.

expressões mais utilizadas pelas elites do Brasil imperial. A referência de civilização eram os países da Europa, sobretudo a França e a Inglaterra, sendo, assim, necessário implementar medidas civilizadoras que os aproximassem das nações européias.

De acordo com os dicionários da época, *civilidade* significava ‘cortesia’, ‘urbanidade’, ‘polidez’, ‘boa educação’, ‘boas maneiras’ e outros elementos que se opunham à rusticidade ‘grosseira’ dos setores sociais mais baixos. Os manuais de bons costumes, instrumento importante na difusão dessa civilidade, tiveram ótima acolhida entre a nova nobreza e setores urbanos em ascensão no Brasil deste período. Para as elites imperiais, as razões e motivos da civilização tornaram-se uma obsessão a ser perseguida para superar todos os males e problemas do país, dentre eles, a herança africana na aparência e nos costumes da população. Deveria-se seguir os passos da humanidade branca, tida como mais civilizada e, se possível, importá-los da Europa com o incentivo da imigração. O ideal de civilização era também associado ao progresso, à criação de riqueza, à manutenção da produção e da ordem no trabalho (ABREU, In: VAINFAS, 2002).

O restrito círculo da *Boa Sociedade* não era integrado somente pelos detentores do poder econômico e político, mas, sobretudo pelos que detinham a ‘cultura’ e o ‘saber’, elementos indispensáveis para na diferenciação entre a elite e o restante, ou seja, a maioria. A *Boa Sociedade* significava a ‘ordem’, que se contrapunha à ‘desordem’ da população ‘miúda’, composta por trabalhadores livres e pela enorme massa de cativos, distante da cultura escrita, dos bens e de quaisquer direitos. As facções políticas pouco importavam, porém a formação, a carreira, a titulação e as relações ‘pessoais’ constituíam a identidade dos que compunham esta elite.

A indumentária era uma das características dessa separação. Em várias passagens, Abílio é descrito como um homem elegante, de barba ‘a inglesa’, fraque de lã preta e cartola, símbolos das camadas dominantes²³. Contudo, além dessa característica, a inserção em institutos científicos e literários, assim como em sociedades filantrópicas, eram critérios importantes para que se pudesse vir a pertencer a essa pequena parcela de apreciadores da vida educada.

Abilio teve uma vida ativa relacionada às sociedades beneficentes, sobretudo as de atendimento à infância pobre, praticando a filantropia que, no século XIX, era uma espécie de resposta assistencialista para os problemas da pobreza, pois, com base em conhecimentos

científicos, visava melhor adaptação dos indivíduos à sociedade através de intervenções do Estado e particulares. Tanto na Europa, como no Brasil, a liderança coube aos médicos higienistas e juristas, que apontavam uma proposta assistencialista voltada para a educação, a regeneração e a disciplinarização dos comportamentos dos pobres, inserindo-os no mercado de trabalho.

Hilsdorf (In: STEPHANOU; BASTOS, 2005), recorrendo a Falcon, ressaltou que, diferentemente dos séculos XVI e XVII, a prática filantrópica, a partir do século XVIII, se definia no universo mental iluminista com seus componentes de tolerância, humanitarismo, filantropia e benemerência para com os pobres, doentes e infelizes. Desta forma, o movimento racionalista de assistência às massas apresentava duas características específicas: primeiro passou a ser uma responsabilidade pública, ao invés de ser uma atribuição somente da Igreja; depois deixou de ser repressiva e preventiva para se tornar ativa, no sentido de assistir e educar os pobres. Estas iniciativas eram ditadas tanto pelo sentimento filantrópico consciente, quanto por objetivos de controle, ordem, disciplina e formação para o trabalho.

Abilio inseria-se perfeitamente nesse contexto. Em Salvador, na década de 1860, mantinha, com seus próprios recursos e de outros entusiasmados pela filantropia, um colégio dos órfãos. No Rio de Janeiro, era sócio da *Associação protetora da infancia desamparada* e do *Asylo agricola Santa Isabel*, instituições implementadas pelo conde D'Eu que foi, por sua vez, influenciado pelas instituições beneficentes laicas francesas. Segundo Kuhlmann (Ibid., 2005), esta associação, que se ocupava da regeneração dos meninos criminosos e vagabundos do Brasil, foi uma das primeiras entidades que se preocupou com a questão da infância em âmbito nacional. Além de criar uma instituição própria, o *Asylo agricola Santa Isabel* centralizou informações sobre os estabelecimentos para sustentação, instrução e educação da infância desamparada do Brasil.

Os responsáveis pelo sustento destas instituições eram pessoas influentes relacionadas ao mundo do comércio, letras e política do país e, segundo Almeida (1989), o próprio conde D'Eu enviava-lhes as circulares, convidando-as para se inscreverem como associadas. Poderiam se associar brasileiros e estrangeiros, cavalheiros e damas, lembrando que, com exceção das irmãs de caridade, a filantropia, nesse período, estava nas mãos masculinas. A admissão dos sócios era marcada pelo oferecimento de uma jóia, além da contribuição anual de uma boa soma. Os sócios

²³ As vestimentas desse estilo, que diferenciava os homens da boa sociedade, levou Feijó a dizer que “qualquer homem vestido

beneméritos eram, geralmente, ministros do Império, vereadores, bispos, comerciantes, médicos e outros que, ao trabalharem gratuitamente, eram reconhecidos, não só pela nobreza da Corte (sobretudo a princesa imperial), como também pela sociedade de modo geral. Para estes filantropos, ativos e reivindicativos frente à figura do poder e, muitas vezes, ao próprio poder, a educação e proteção da infância pobre eram essenciais para o projeto de civilização e progresso do país²⁴.

Juntamente com outros educadores, como Menezes Vieira, Abilio fazia parte da *Imperial Sociedade Amante da Instrução*, fundada em 1829, com o nome de *Sociedade Jovial e Instrutiva*, que tinha por finalidade manter um asilo de órfãos. As instituições filantrópicas laicas não ofereciam somente asilos para crianças desvalidas, elas tinham o objetivo de proteger e encorajar a instrução do povo. Além do ensino primário, ofereciam cursos de línguas e forneciam roupas e calçados para as crianças pobres, a fim de que pudessem freqüentar a escola.

Mesmo integrando as entidades filantrópicas laicas, Abilio mantinha o discurso religioso na assistência aos necessitados. As duas instâncias se misturavam, seu sentimento cristão se unia ao projeto de civilizar, sobretudo no que se referia à infância empobrecida. Como exemplo, podemos citar seu Relatório de 1857, no qual ele teceu elogios ao Colégio N. S. dos Anjos, de Salvador, dirigido pelas irmãs de caridade. O estabelecimento educava meninas abastadas e recebia também meninas órfãs, que, segundo o Diretor, não eram tratadas com luxo (que não convinha a raparigas paupérrimas), porém com ‘necessária limpeza’, conveniente a ricos e pobres. As meninas se ocupavam dos ‘exercícios de espírito’ durante uma parte do dia, e no tempo restante aprendiam serviços manuais adaptados, além de fazerem todo o serviço de criadas para as meninas ricas e para si mesmas.

Abilio considerava isto ‘providencial’, pois as ‘mininas desvalidas’, posteriormente, não poderiam ter serventes assalariadas, além do que, um dia, elas teriam que deixar o asilo protetor e recorrer ao único recurso de sua educação: seus braços e a disposição para o trabalho. Apesar destas meninas receberem instrução, era evidente sua segregação pela classe social, fato considerado normal por Abilio e por outros do período.

assim poderia ser por ele chamado ao Ministério” (NEVES, In: VAINFAS, 2002, p. 96).

²⁴ No Brasil, a ação da filantropia liberal-ilustrada se construiu quando a “geração da independência” começou a construir o Estado Nacional, a partir da década de vinte e trinta do século XIX. O fundo liberal-ilustrado e regalista que seus integrantes partilhavam, segundo Hilsdorf (In: STEPHANOU; BASTOS op.cit.), explicava porque as iniciativas filantrópicas provinham, ao mesmo tempo, de figuras públicas, privadas e do clero iluminista. À frente desta assistência, figuravam políticos ilustrados, práticos, organizadores e administradores, racionalistas e religiosos que refletiam a mentalidade do período.

Abilio integrou como sócio a *Sociedade Propagadora de Instrução do Rio de Janeiro*, entidade fundada em 1874 e que funcionava em uma das salas da Escola Pública da Glória, no Rio de Janeiro. A Sociedade teve por meta expandir, no Município Neutro, conforme seus recursos, o ensino primário, secundário, profissional e superior, simultânea ou gradualmente. Seu estatuto previa publicações, conferências, leituras públicas, bibliotecas, laboratórios e gabinetes de ciências naturais, exposições, recompensas de todo gênero, além de oferecer a ajuda necessária aos estudantes pobres para que frequentassem as escolas.

Na década de oitenta Abilio ministrou cursos de alfabetização para adultos no *Liceu Literário Português*, uma associação filantrópica criada, em 1868, por um grupo de portugueses. A finalidade do *Liceu* era praticar a filantropia, oferecendo instrução popular gratuitamente para adolescentes e adultos, incluindo alguns escravos em cursos noturnos, com aos quais eram liberados por seus senhores. Nesses cursos, Abilio recorreu ao *Novo primeiro livro de leitura* (1888), obra que serviu para evidenciar seu ‘Método Macahubas’ e que propunha eliminar o analfabetismo em quinze lições. Seus cursos no *Liceu Português* eram frequentados, sobretudo, por soldados e marinheiros analfabetos. Para os alunos mais pobres pagava a passagem do bonde, além de auxiliá-los com roupas, livros e material escolar. Ofereceu o mesmo curso aos praças analfabetos do 10º batalhão da infantaria do Rio de Janeiro. Nesses dois espaços, contou com a presença do Imperador (juntamente com seus ministros), que ‘se deu por satisfeito com o método do barão’ aconselhando sua adoção em todas as escolas regimentais.

A partir da década de setenta, do século XIX, juntamente com a expansão do ensino privado, foram criadas, na Corte e nas províncias, escolas gratuitas mantidas por associações beneficentes, onde cidadãos beneméritos exerciam gratuitamente o magistério. Através de iniciativas particulares, organizaram-se inúmeras bibliotecas populares, além de outros donativos oferecidos ao governo para o desenvolvimento da instrução pública. Estas iniciativas, que tinham por objetivo fornecer instrução popular para as classes menos favorecidas cujo trabalho diurno não permitia frequentar curso regular, foram colocadas em prática na Província de São Paulo, segundo Hilsdorf (2005), sobretudo pelos liberais republicanos, permitindo a instrução de pessoas que moravam no núcleo urbano, como operários, adolescentes, adultos, ingênuos sexagenários libertos e escravos, além de patrocinar escolas para meninos e meninas pobres. A Igreja Católica

não teve uma participação efetiva neste movimento, porém os protestantes, os positivistas e os maçons envolveram-se intensamente com estas obras²⁵.

Além de estar incluso na filantropia, Abilio, desde o início de sua trajetória, participou de entidades que reuniam intelectuais, tendo seguido com essa prática até o fim de sua vida. Em 1847, quando ainda era estudante, foi admitido no *Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* (IHGB), órgão criado em 1838. De acordo com Carvalho (1989, p.241), o IHGB era composto pela “fina flor da elite política e intelectual do país” e contou com o apoio constante do poder público e o patrocínio pessoal do Imperador que, com frequência, assistia a suas sessões. Essa entidade que mais se empenhou em difundir os conhecimentos do país, além de contar com filiais nas Províncias, promovia estudos, debates, expedições científicas, concursos e publicava a principal revista de História, Geografia e Etnografia do período imperial.

Abilio, em 1842 (com 18 anos), fundou o *Instituto Literário da Bahia*, tornando-se seu presidente aos 21 anos de idade. Foi sócio correspondente da *Sociedade Geográfica* de Paris, de Bruxelas e de Buenos Aires. Em 1846, fundou no Rio de Janeiro a *Academia Filomática*, entidade identificada pelo seu ‘amor às ciências’ da qual foi membro e 1º Secretário ao lado do presidente visconde de Caravelas e do vice, barão de Santo Ângelo. Integrou também o *Conselho de Instrução da Corte* e era membro do *Conservatório Dramático*. Fora do país, foi correspondente da *Sociedade dos Amigos da Instrução Popular de Montevideu* e da *Sociedade Parisiense para o desenvolvimento da Instrução primária*.

Notamos, até aqui, que a formação de Abilio, desde sua infância, visava inseri-lo no mundo da boa sociedade. Sua intensa participação em entidades filantrópicas e intelectuais refletia seu desejo, a exemplo de outros intelectuais do período, de construir a sociedade civilizada através da filantropia e da ciência.

Nosso personagem precisaria empenhar-se muito para se integrar ao círculo do poder, contudo não mediu esforços para reafirmar sua capacidade de se diferenciar, aperfeiçoando-se naquilo que sabia fazer, investindo em sua formação intelectual, nas ciências e mantendo, ao mesmo tempo, sua prática cristã de benemérito dedicado.

²⁵ De acordo com Hilsdorf, a Sociedade Propagadora de Instrução Popular de São Paulo, criada com os mesmos objetivos, estava organizada como uma instituição de grande porte, recebendo apoio financeiro e ideológico das grandes lideranças democráticas, o que permitiu a realização de um trabalho mais estável e de grande repercussão.

1.3 Jornalista, abolicionista e nacionalista: os espaços ocupados e vivenciados

A imprensa foi outro instrumento a que Abilio recorreu para expressar suas idéias. A elite letrada dava muita importância para as opiniões que circulavam em jornais e periódicos os quais, em sua grande maioria, possuíam vínculos com partidos ou organizações políticas. A Bahia, desde 1809, possuía prelos para imprimir jornais, revistas e livros. Pinho (op.cit., p.302-303), após citar nomes de vários jornais, com seus respectivos jornalistas, ressaltou que “passaram por esses jornais e jornalistas as grandes questões e campanhas: constitucionalismo, nativismo, independência, antilusismo, federalismo, propaganda revolucionária ou de resistência legal, ataques e rebates recíprocos entre governo e oposição”.

Cumprindo sua função de jornalista, Abilio, como outros intelectuais de sua época, publicou artigos em jornais e revistas de grande circulação da Bahia e de outras províncias. Não só escreveu em jornais, como também ‘chefiou’ alguns. Na Bahia, fundou, em 1845, *O Crepúsculo*, jornal vinculado ao *Instituto Literário da Bahia*, onde publicou: *Posição e algumas particularidades históricas e descritivas da Vila Inhambupe* sobre a mineração na região e também a tradução do romance em francês de Mme C. Reybaud, *A pequena Rainha*.

Publicou artigos no *Jornal do Comércio*, um dos jornais de maior circulação do Império²⁶, escreveu para o *Auxiliar da Industria Nacional*, uma revista da *Sociedade Auxiliar da Industria Nacional*, para o *Arquivo médico Brasileiro*, revista que publicava, freqüentemente, temas a respeito da higienização, e também para inúmeros outros jornais. Na imprensa didática, foi colaborador da *Instrução pública*, periódico da segunda metade do século XIX, sob a direção do Dr. J. C. Alambary Luz. Além de Abilio, o conselheiro Autran, Felisberto Carvalho, Liberato Barroso e outros colaboradores escreviam para este periódico.

Os textos e artigos de Abilio, que enfatizavam temas referentes à instrução e eram publicados em jornais e revistas, em sua maior parte foram compilados e publicados em materiais específicos, seja em forma de relatórios, discursos, artigos, livros etc. Além de sua vasta publicação que abrangia cerca de vinte obras voltadas para o público escolar do ensino primário e secundário, as quais abordaremos em outro capítulo, Abilio prezava a circulação de suas idéias,

²⁶ Fundado em 1827, este jornal, desde seu início até por volta de 1846, teve características eminentemente econômicas, mas, aos poucos, foi se envolvendo com os rumos políticos da nação, integrado ao grupo dos conservadores que difundiam o princípio conservador através de valores e opiniões. De acordo com Carvalho (In: VAINFAS, op. cit.), esse jornal, apesar de publicar alguns escritos sobre a escravidão, na fase cadente da abolição, adotou, de maneira curiosa, a defesa dos interesses senhoriais e,

não poupando esforços para ver seu nome estampado na imprensa, o que viria a promover seu nome e a propagar suas idéias.

Escrever em jornais era uma prática estabelecida entre os intelectuais do século XIX²⁷. Para Hilsdorf (1986), a imprensa foi um importante agente de desprovincianização, pois refletia pontos de vistas políticos, despertando interesses por assuntos nacionais e dando vazão às queixas e reclamações locais. Uma boa parte deste processo coube à imprensa acadêmica, feita por estudantes, a qual, apesar da vida efêmera durante o Império, perfazia 25% da produção periódica. Não obtivemos informações que comprovassem se Abilio escreveu para jornais acadêmicos. Provavelmente sim, pois, em seus estabelecimentos de ensino, esta prática sempre foi incentivada.

Segundo Arroyo (1990), na Bahia oitocentista, destacaram-se vários jornais escolares, dentre eles, *O Gymnasio*, órgão literário do *Ginásio Baiano* (o primeiro número é de 1861), dirigido por Abilio, cujos discípulos eram os redatores. Na biografia de Raul Pompéia (1981), durante sua passagem pelo *Colégio Abilio da Corte* é ressaltada a participação deste no jornal manuscrito *O Archote*, como redator e ilustrador. Em um dos números, aparece uma ilustração do autor com a frase “Aulas acabadas, férias começadas, vamos para casa, comer goiabadas!”.

Uma outra atividade exercida por Abilio refere-se às lutas abolicionistas. De acordo com seus biógrafos, o médico nunca foi proprietário de escravos e teve uma participação ativa em movimentos abolicionistas. No *Programa do Ginásio Bahiano*, registrou seu desejo de que os alunos fossem servidos unicamente por criados livres, tendo sido também neste colégio que seu pupilo, Castro Alves, iniciou, ainda criança e sob o incentivo de Abilio, a produção de poemas contra a escravidão, juntamente com outros discípulos²⁸. Os professores do mesmo *Ginásio* também incluíam esse tema em suas poesias, recitadas em dias festivos do mesmo colégio. Em algumas ocasiões, percebemos que Abilio tratava do assunto em suas falas, não com discursos inflamados, contudo manifestava seus protestos contra a escravidão

Abilio, desde 1860, foi sócio da *Anti-Slavery Society* de Londres, sociedade que acolhia outros abolicionistas, como Joaquim Nabuco. Esta sociedade foi criada na Inglaterra no século

enquanto a imprensa noticiava a agonia da escravatura e os debates no parlamento, o *Jornal do Comércio* ignorou a questão, publicando anúncios de aluguel de escravos, mantendo-se fiel ao seu estilo tradicionalista.

²⁷ Em termos culturais, Neves ressaltou que, apesar do periodismo servir de veículo para parte importante da produção intelectual do Brasil, tolhida pela fragilidade do mercado editorial, a maior parte da população só era atingida indiretamente através da leitura em voz alta nos lugares públicos, que tinha um alcance modesto, restrito aos pares da boa sociedade.

²⁸ Castro Alves e Rui Barbosa, ex-alunos do Ginásio, fundaram, em 1866, na *Escola de Direito de Recife*, uma sociedade abolicionista.

XVIII, liderada inicialmente pelos Quakers²⁹, protestantes radicais que consideravam a escravidão um pecado e não admitiam que os cristãos se aproveitassem dela. Na década de cinquenta, foi presidente da *Sociedade Libertadora Sete de Setembro* na Bahia e manteve um jornal chamado *O Abolicionista*, um dos primeiros jornais do Império que defendia a abolição dos escravos. Abilio doou vários de seus objetos para o *Bazar* dessa sociedade, com o objetivo de mantê-la e, quando se transferiu para o Rio de Janeiro, passou à presidência ao conselheiro Dantas³⁰.

O jornal *O Abolicionista*, provinha da *Sociedade brasileira contra a escravidão* (inspirada na *British and Foreign Society for the Abolition of Slavery*), entidade que Abilio também integrava e da qual, segundo seus biógrafos, foi um dos fundadores. Porém, ao investigarmos sobre essa sociedade, descobrimos que foi criada por Joaquim Nabuco, em 1880, e que teve como primeira sede sua própria casa, na Corte. Seus principais líderes eram, além dos monarquistas Joaquim Nabuco e André Rebouças, os republicanos José do Patrocínio e João Clapp. Não encontramos nada que comprovasse a participação de Abilio na criação dessa sociedade (exceto as afirmações dos biógrafos) e constatamos que, nas memórias de Nabuco, não aparece o nome de Abilio.

Abilio mantinha uma boa relação com André Rebouças, atestada por uma carta publicada no prefácio de sua obra *Geometria Prática Popular* (1879), por intermédio da qual ambos discutiram sobre a importância do ensino do desenho para a instrução da mocidade (1934, p.34). Notamos por essa correspondência que havia entre eles uma relação de confiança, pois Abilio partilhava com Rebouças a idéia de que não deveria haver indenização para os senhores de engenho, proprietários de escravos³¹. Ele agia, assim, ao contrário de seus colegas de baronato, que exploravam a mão-de-obra escrava (como seu padrinho barão de Cotegipe) e se recusavam, terminantemente, a defender a abolição irrestrita dos escravos sem a indenização de seus proprietários.

²⁹ A princípio, o grupo, que era chamado de “Os Santos” (The Saints), organizou, em 1787, sob liderança de William Wilberforce, a Sociedade antiescravista (Anti-slavery Society). Graças às batalhas parlamentares, essa sociedade conquistou a abolição completa da escravidão nas colônias inglesas. Também foi pela pressão inglesa que o Brasil, através da Lei Eusébio de Queirós (1850), aboliu o tráfico, embora tenha continuado realizando o contrabando em desembarques clandestinos.

³⁰ Manuel Pinto de Souza Dantas (1831-1894), bacharel em Direito, ocupou vários cargos políticos na Bahia e no Brasil Imperial. Como Abilio, foi apadrinhado pelo barão de Cotegipe (embora pertencesse ao partido Liberal), tendo assumido, em 1884, o Gabinete, na tentativa de encaminhar a emancipação dos escravos. Apesar de ser considerado um ‘fervoroso abolicionista’, de acordo com Mattoso (1992), ‘não chegava a tanto’, pois suas medidas não alcançaram grandes conquistas para esse problema.

³¹ Em 1883, Rebouças publicou um panfleto intitulado *Abolição imediata e sem indenização*. De acordo com Mattos e Santos (In: VAINFAS op. cit., p.19), esse material indicava: “abolição imediata, instantânea e sem indenização alguma; a destruição do monopólio territorial, o fim dos latifúndios”.

Na ocasião de sua audiência com o Papa Pio IX, em 1870, na cidade de Roma³², Abilio pediu para o ‘santo padre’ que intervisse, no sentido de extinguir a escravidão no Brasil. O Papa lhe prometeu interceder ‘a Deus’ em favor dos escravos e Abilio, ironicamente, solicitou-lhe que elevasse ‘muito alto sua voz aos céus’, pois somente assim Pio IX seria ouvido por quem explorava a raça negra no Brasil³³.

No que diz respeito à posição da Igreja católica no Brasil em relação à escravidão, é importante ressaltar que a mesma estava dentro, não fora do sistema escravista. Para Carvalho (1998), o católico, como cidadão, não possuía a consciência da liberdade individual, pois seus próprios representantes, bispos, padres e religiosos eram proprietários de escravos e alguns se dedicavam à reprodução de escravos³⁴. Não podemos perder de vista a complexidade do assunto que não se traduz somente pelos dados que trouxemos aqui. Contudo, diante do que conseguimos levantar sobre o abolicionismo de Abilio, não fica dúvida sobre sua sinceridade em relação à causa, embora nos pareça que se tratava mais de uma prática filantrópica cristã que política, posição que também marcou muitos outros abolicionistas.

Animado pelo modelo de ‘civilização’ que o Império dizia defender na *Guerra no Paraguai* (1864-1870), a exemplo de outros baianos, em 1865, Abilio organizou e armou às suas custas, uma companhia composta pelos funcionários do *Ginásio Baiano* para lutar pela pátria. A companhia integrou o 24º Corpo de Voluntários, denominado *Zuavos baianos*, que adotava vistoso uniforme de blusa azul e calças vermelhas em voga no período, inspirado nos zuavos da infantaria argelina a serviço da França. A fama de bravura dos *Zuavos*³⁵ ficou conhecida na história, sobretudo em função das habilidades de seus soldados nos combates corpo-a-corpo

³² Nessa ocasião, Abilio enviou uma carta ao Dr. Carneiro, narrando que vira o ‘santo padre’ quatro vezes, sendo uma em audiência particular (RIGHBA, 1925).

³³ O abolicionista e católico Joaquim Nabuco, em sua obra biográfica, *Minha formação* (1966), relatou seu encontro com o papa Leão XIII, em fevereiro de 1888, no qual pediu ao mesmo que também intervisse contra a escravidão. Leão XIII foi mais incisivo que Pio IX, pois, além de condenar a escravidão, prometeu a Nabuco que, na próxima encíclica, faria chegar ao Brasil uma carta condenando essa prática. Porém a carta só chegou após a abolição, juntamente com a rosa de ouro enviada para a princesa imperial.

³⁴ O mesmo Carvalho (Ibid., p.39) registrou que a discussão do problema da escravidão ficou, no período colonial, a cargo quase exclusivo de padres e religiosos. Após a independência, porém, “os que se envolveram nos debates e na campanha abolicionista eram quase sempre pessoas ligadas ao mundo oficial da política”.

³⁵ Segundo Morais Filho (1979), o liberto Cândido da Fonseca Galvão integrou o corpo desta Companhia e, como recompensa de seus feitos, mereceu a honra de alferes do exército. Após a guerra, Galvão compreendeu-se filho de reis e, dando-se a conhecer como o *príncipe Obá II da África* e dialogando de ‘soberano para soberano’ com Pedro II, ele comparecia às audiências e festas solenes do Imperador, o qual, levando em conta seus serviços pela pátria, lhe permitia a entrada, apesar dos protestos de outros.

durante a guerra. O grupo sofreu, porém, uma grande baixa no enfrentamento que ficou conhecido como “Batalha de Curupaiti”³⁶.

A iniciativa de Abilio em financiar uma companhia deu-se em função da criação dos *Voluntários da Pátria*, grupo estabelecido pelo governo imperial no ano de 1865, em função do despreparo e da fragilidade do Exército brasileiro. Os voluntários, juntamente com a *Guarda Nacional*³⁷, constituíam cerca de 75% dos efetivos brasileiros, conquanto fossem eram mal armados, despreparados e recrutados, em muitos casos, à força, sobretudo os escravos.

A *Guerra do Paraguai*, segundo Tavares (1963), exigiu da Bahia homens e dinheiro. A província contribuiu, além dos batalhões voluntários, com repetidas doações de armas e manutenção do exército, sendo que essa guerra custou mais à Bahia do que as epidemias e a estiagem no sertão. O fato de Abilio ter participado dessa ‘cruzada patriótica’ sustentando uma companhia armada, demonstra que era detentor de um alto poder econômico. Após a guerra, o diretor deu continuidade ao seu papel de benemérito da pátria, admitindo, gratuitamente, filhos de oficiais do exército que lutaram nessa guerra.

Para Carvalho (1998), as primeiras vitórias nesta guerra causaram entusiasmo nacional e, pela primeira vez, um sentido positivo de pátria brasileira começou a desenvolver-se entre a população, a qual redefiniu símbolos de valor da nacionalidade nascente, em um tempo de heróis e tradições. Segundo Silva (1997), a idéia do Brasil como nação ganhou uma concretude inimaginável fora de certos círculos da elite. Depois da vitória, o Brasil jamais seria o mesmo, pois o prestígio da farda crescera como nunca, tendo sido os soldados os heróis do novo tempo. Os *Zuavos* foram recebidos com festas na Bahia, tendo sido os patrocinadores das Companhias considerados verdadeiros beneméritos nacionalistas. O papel desempenhado por Abilio, que financiou um batalhão, foi fundamental para que fosse tido por seus admiradores como um grande nacionalista. A formação do sentimento nacionalista, contudo, não se resume de forma simples a este episódio, trata-se de um tema complexo e ambíguo que não poderemos abordar de forma contundente neste trabalho.

Definitivamente, Abilio ocupava esse espaço tomado pelo o ideal do progresso, outra marca da elite letrada brasileira desde os tempos pombalinos e que, no caso brasileiro, de acordo

³⁶ Ataque dos aliados chefiado pelo presidente da Argentina B. Mitre no ano de 1866, quando as forças paraguaias resistiram, ocasionando grande derrota aos aliados. Neste confronto, morreram cerca de 2.011 brasileiros e 2.082 argentinos. *Curupaiti* era o nome dado ao forte que se situava na margem esquerda do Rio Paraguai.

³⁷ Corporação paramilitar criada em 1831, cumprindo, até 1850, o papel de ‘missão pacificadora’. Combateu insurreições, rebeliões, movimentos quilombolas e outros tipos de ‘desordens’ promovidas pelos ‘inimigos da nação’.

com Carvalho, caracterizava-se pelo surgimento de um grupo social urbano e educado que se sentia sufocado na sociedade escravista e rural.

1.4 As idéias propagadas fora do Império brasileiro

Abilio realizou três viagens para a Europa, com objetivo de tratar sua saúde, conhecer métodos de ensino, publicar livros, contratar professores, comprar materiais para seus colégios, participar de exposições etc. A Europa era o continente preferido da *Boa sociedade*, não sendo, assim, estranho que Abilio buscasse nas ‘luzes européias’ idéias que pudessem ser implementadas na realidade local. Essas viagens influenciaram de forma substancial seus discursos, pois, para Abilio, o ‘velho continente’ era pleno de bons exemplos na instrução, fato que sempre fez questão de ressaltar, citando autores e métodos que conhecera e aplicara, influenciado pela pedagogia vivenciada na Alemanha, Inglaterra e, sobretudo, na França e sua capital, Paris. Relação que Bastos esclareceu:

Para a intelectualidade brasileira, Paris/França exercia uma imensa atração como capital cultural, com um significativo capital simbólico para a elite da época. XIX. (...) Se a metrópole portuguesa era a referência política, e se a Inglaterra, desde meados dos século XVII, preparava-se para tornar-se a principal referência comercial e financeira, a França há muito projetava-se para os brasileiros letrados como modelo intelectual e estético. Na área da educação, a influencia francesa é extremamente significativa. No campo das ideias e inovações pedagógicas, muitos autores franceses são traduzidos e apropriados pela elite intelectual brasileira. (...) A necessidade de um embasamento científico para o desenvolvimento da educação faz com que os intelectuais brasileiros se apropriem das idéias de representantes da intelectualidade francesa para dar voz e força às idéias que consideravam relevantes e significativas para serem implementadas (2000, p. 80-81).

Em sua primeira viagem, em 1866, permaneceu nesse continente por cerca de oito meses. Foi para Londres³⁸, Bélgica, Alemanha e França, permanecendo mais tempo em Paris, onde editou seu *Primeiro e Segundo livro de leitura* e os *Discursos proferidos no Ginásio Baiano*. Além de contratar professores, comprar instrumentos para os batalhões do Ginásio, livros para

³⁸ No ano de 1850, foi inaugurada uma linha direta e regular de navio a vapor entre Liverpool e Rio de Janeiro, o que veio a acentuar a relação do Império com a Europa. A viagem (que durava cerca de um mês) direta para as terras inglesas pode ter sido a razão pela qual Abilio permaneceu primeiramente nesse país. De Londres, escreveu para Dr. Carneiro (Apud RIGHBA, 1925) narrando sobre o espetáculo ‘sui-generis’ que encontrara na capital da Inglaterra. Destacou a população de quase três milhões de habitantes, o tráfego provocado pelas inúmeras carruagens, o que o deixava esperando até dez minutos para atravessar uma rua, o risco de ser atropelado por um cavalo ou pelas rodas de uma carruagem, os inúmeros vapores que cortavam o rio Tâmisa, as vias férreas que se abriam no sub-solo e, sobretudo, o povo inglês, que trabalhava de forma espantosa. Recorria continuamente à frase “tempo é dinheiro” para se referir ao povo inglês e sua dedicação pelo trabalho.

premiações, gabinete de Física e de Geografia, assistiu uma cerimônia de premiação na Universidade de Sorbone.

Na segunda viagem, em 1870, que teve como destino a Suíça e a Itália³⁹ e durou por volta de um ano, Abilio buscou tratamento para a garganta, aproveitando, também, para publicar a 2ª edição de seus livros de leitura em Paris. Seu médico prometera-lhe, nessa viagem, a cura de sua garganta na Alemanha, porém, devido à declaração da guerra franco-prussiana⁴⁰, Abilio teve que ir precipitadamente para a Bélgica. De Bruxelas, publicou a 1ª edição do *Terceiro livro de leitura*, em janeiro de 1871. Em 1878, retornou à Europa, onde permaneceu de abril deste ano até o início de 1880. Nesse período, acompanhou o filho em seus estudos na Bélgica, onde conheceu métodos de estudos para surdos-mudos e encaminhou outras edições de seus compêndios. Desses países, escreveu cartas para seu sócio do *Colégio Abilio* do Rio, para ministros do Império e outras personalidades.

Um outro motivo que ensejou suas viagens internacionais foi a participação em exposições internacionais, fato que destacamos devido à importância atribuída à educação nestes espaços. Segundo Kuhlmann Júnior (2001), a partir da segunda metade do século XIX, as grandes exposições internacionais ocidentais tiveram expressivo impacto na vida das sociedades e atraíram milhões de visitantes para celebrar a sociedade capitalista e seu progresso⁴¹. São identificadas por vários autores pela metáfora ‘vitrines do progresso’ e, a respeito delas, Kuhlmann Júnior registrou:

Cada país, ao sediar uma Exposição, mostrava aquilo que seria a prova de seu lugar no “concerto das nações” civilizadas. Demonstração tanto à sua própria população quanto aos visitantes dos demais países, que também ali compareciam para exibir seus produtos e atributos de modernidade e buscar o referendo das premiações. Cada um deles contribuía com suas peculiaridades, desde as potências industriais (como a Alemanha, destaque em vários eventos) até as colônias ultra-marinhas, que adornavam os espetáculos com seus toques de exotismo (2001, p.25).

³⁹ Na Suíça, Abilio registrou em carta que, devido ao clima, sentiu melhora na garganta. Na Itália, visitou 16 cidades, relatando sua viagem religiosa e cultural pelas cidades ‘vivas’, entre elas a ‘histórica, veneranda Roma’ e duas ‘mortas’, depois de ‘seculos exumadas: Herculano e Pompeia’. Teve a companhia constante de sua filha ‘Mafaldinha’, com quem subiu em alturas como a cúpula de São Pedro, no alto do monte onde estava o túmulo de Virgílio em Nápoles, desceu em catacumbas e deslizou sobre lagos etc.

⁴⁰ Guerra declarada em 1870 que se estendeu até 1871, quando as forças prussianas, bem treinadas e comandadas por Bismarck, venceu a França, fazendo Napoleão III prisioneiro em pelo campo de batalha. Pelo *Tratado de Frankfurt*, a França cedia à Prússia a região de Alsácia-Lorena, rica em minerais, além de pagar uma pesada dívida de guerra.

⁴¹ De acordo com Kuhlmann Júnior (2001, p.10), as exposições ocorreram em vários lugares: Londres (1851); Paris (1855); Londres (1862); Paris (1867); Viena (1873); Filadélfia (1876); Paris (1878); Buenos Aires (1882); Antuérpia (1883); Paris (1889); Chicago (1893); Paris (1890); Luisiana (1904); Milão (1906); Bruxelas (1910); São Francisco (1915); Rio de Janeiro (1822).

A educação, presente nas exposições, a partir de 1862 (Londres), ocupou espaços privilegiados, representando momentos significativos para a sua história, ao figurar ao lado da produção industrial, artística, e das novidades tecnológicas. Para o mesmo autor, as exposições repercutiram de forma significativa em seu tempo, transparecendo em sua organização uma intenção didática, normatizadora e ‘civilizadora’, que prestigiava a educação como um signo de modernidade, difundindo propostas que incluíam materiais e métodos para todos os níveis de ensino.

O Brasil, segundo Kuhlmann Júnior, participou com as especificidades condicionadas pela situação política e social, que se caracterizava pelos altos índices de exclusão e relações no plano internacional. A seu modo, passou-se a considerar a educação como um dos pilares centrais para a normatização e edificação controlada da sociedade ocidental moderna, na qual diferentes grupos sociais debatiam propostas relativas a um conjunto de instituições educacionais, na perspectiva, segundo o mesmo autor, de promover a educação moral e incorporar os indivíduos na sociedade de classes.

Apesar do Império brasileiro ter participado de várias exposições internacionais, iremos nos ater, aqui, à participação de Abilio em algumas delas. Primeiramente, constatamos sua participação no *Congresso Pedagógico Internacional*, que fazia parte da *Exposição Continental de Buenos Aires*, em 1882. Demonstrando sua relação próxima ao Imperador, já de porte do título de barão de Macahubas, Abilio foi o representante oficial do Império brasileiro. Sua participação nessa exposição mereceu elogios por parte da imprensa Argentina, do Uruguai e de personalidades que atuavam na instrução.

Em Buenos Aires, o educador abordou, entre outros, temas referentes à implantação de escolas normais em regime de internato para difundir a formação dos professores e melhorar a instrução primária. Discorreu, também, sobre os meios convenientes para a escola manter a disciplina e fomentar nos alunos o gosto pela instrução, além de ter se posicionado firmemente contra a prática de premiações nas escolas e contra o uso de castigos físicos⁴².

Após sua participação neste congresso, compilou, como fazia comumente, suas palestras acrescentando as matérias dos jornais e falas de educadores argentinos a seu respeito, sem

⁴² Abilio discursou longamente sobre a importância de se manter a disciplina e desenvolver o gosto pelo estudo, sem o processo de horror, suplícios e violências que existia nas escolas primárias de todos os países. Citou como exemplo um artigo de jornal que lera na Argentina, segundo o qual um pai mostrou seu filho de nove anos de idade, o qual apresentava no rosto e nas mãos sinais de pancadas que lhe haviam sido dadas no *Colegio de la Unión*. Tratava-se de uma denúncia pública de um menino que havia sido barbaramente maltratado (1882, p.12-14).

nenhuma modéstia. Além disso, publicou a obra *Dissertação lida no Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Ayres: em 2 de maio de 1882*. Passou também a elogiar e a citar freqüentemente a *República Oriental do Uruguai* como modelo de um país que adotara, com sucesso, o ‘ensino moderno’, enfatizando, sobretudo, o Dr Afonso Peña, como um distinto e talentoso ‘pedagogo oriental’ que, semelhantemente a ele, propagava a implantação do ensino moderno no país vizinho.

O entusiasmo de Abilio em relação aos países vizinhos era uma novidade, pois, como já ressaltamos, os paradigmas aristocráticos da Inglaterra e da França eram os modelos aceitos pela elite como indicadores de civilização. A elite brasileira sempre fez questão de marcar a especificidade do Brasil em relação aos países da América do Sul, pois, no século XIX, os países hispânicos eram vistos como exemplo negativo de violência política, de caudilhismo e de barbárie. Basta lembrarmos que o Império entrou em guerra contra dois deles.

O barão participou da *Exposição Universal de Paris* no ano de 1889, uma grandiosa exposição que celebrou os cem anos da Revolução francesa⁴³. O Império brasileiro participou em diversas categorias, ou grupos, como foi organizada a Exposição⁴⁴, que aconteceu oito meses antes do apagar das luzes do Império. Embora o Brasil compartilhasse dos temores das monarquias européias em relação à imagem republicana do evento, como salientou Kuhlmann Júnior (2001), como se fosse um ‘canto de cisne’ do regime monárquico, a delegação brasileira era representativa. Além do empenho e da presença do Imperador na comitiva, integraram a comissão brasileira o Conselheiro Souza Dantas, barão de Albuquerque e José Joaquim de Maia Monteiro, o barão de Estrela⁴⁵, que fez parte do júri internacional, representando o Império brasileiro.

Abilio levou para este evento o que havia de melhor em seu estabelecimento do Rio de Janeiro. Participou do Grupo II “Educação, ensino, materiais e métodos de artes liberais”,

⁴³ Paris foi sede de exposições por cinco vezes (1855, 1867, 1878, 1889 e 1900), fato que contribuiu, de forma considerável, para aumentar o prestígio da França no mundo. A Exposição Universal de Paris, em 1889, teve como destaque a presença da eletricidade, perfazendo o primeiro uso público da iluminação com a inauguração da Torre Eiffel, porta de entrada da Exposição. A torre, com 300 m. de altura, proporcionou um espetáculo de luzes e cores (da bandeira francesa) completado com rojões e fogos de artifício, uma pompa vertiginosa, salientada por Kuhlmann Júnior (op.cit., p.42) : “A conversão da noite em dia indica uma correlação aberta da exibição com a imagem da luz: o “século das luzes” é capturado por Paris, transformada literalmente em cidade-luz.”

⁴⁴O projeto da exposição brasileira, de acordo com o Catálogo oficial do Brasil, foi uma iniciativa *de bons voluntários e amigos do Brasil*, conforme descreve o denominado *Comitê Franco Brasileiro*, constituído em Paris, em março de 1888, por brasileiros residentes na cidade e “encorajados” pelo então Imperador do Brasil, D. Pedro II, e pela “opinião pública” brasileira. A idéia de progresso, amplamente divulgada na Exposição, estava presente no catálogo brasileiro com palavras e frases como “progresso da indústria brasileira”, “produtos do desenvolvimento”, “produtos ricos do vasto Império” etc.

subdividido em três classes: Classe 6: “Educação da infância, ensino primário e ensino de adultos”; Classe 7: “Organização de materiais e de ensinamento superior” ; Classe 8: “Ensino técnico”. Na Classe 6, encontramos uma lista com as obras didáticas (que incluía tratados de costura e de metodologia, alfabeto, vida doméstica, livros de leitura, gramáticas etc.) de uma autora e seis autores, entre eles Abilio, com suas respectivas obras. Enquanto os outros seis autores expuseram uma ou, no máximo, duas obras, o barão de Macahubas expôs nada mais, nada menos, que vinte e quatro obras. Na Classe 7, Abilio foi mais modesto e expôs somente quatro objetos⁴⁶.

No Relatório do juri internacional desta exposição, encontramos um relato entusiasmado que, ao mesmo tempo que enfatizava as riquezas do Império, ressaltava os materiais de Abilio:

No segundo piso do magnifico Palácio brasileiro, encontramos na classe 6 vários objetos de material escolar, no qual os mais importantes – não colocaremos na ordem – eram as obras e aparelhos do barão de Macahubas, sobretudo a exposição (fotografias, livros, trabalhos escolares) do Colégio Abilio do Rio de Janeiro, e os métodos e livros do professor Menezes Vieira (Buisson, 1891, p.24-25)⁴⁷.

Abilio foi premiado em quase todas as categorias. Recebeu uma medalha de ouro, outra de prata pelo seu *Colégio Abílio*, de ouro pelo seu *Terceiro livro de leitura*, uma medalha de prata, referente ao ensino de artes e desenho e mais uma de ouro pelo seu Aparelho Escolar Múltiplo. Do Grupo II, o Brasil trouxe 18 medalhas⁴⁸, um número significativo, se comparado com outros países da América Latina (onde o México liderou, seguido do Brasil e depois a Argentina) e, até mesmo, de sua ex-metrópole, que não reuniu mais que cinco medalhas. O Imperador Pedro II recebeu o ‘grande prêmio’, categoria mais alta das premiações, sendo recompensado por construir escolas primárias tão higiênicas, ou seja, por sua preocupação com o ensino da infância, traço que, na verdade, nunca caracterizou Pedro II, pois sua predileção era a

⁴⁵ Filho de portugueses nobres, o barão de Estrela foi um abastado proprietário de engenho. Era Fidalgo Cavaleiro da Casa Imperial e da Real Casa de Portugal e Comendador da Ordem de N.S.da Conceição de Vila Viçosa.

⁴⁶ Classe 6 expôs fotografias do seu *Colégio Abílio* na corte, sua biografia feita por M. Léry dos Santos, desenhos, caligrafias, cadernos e cartas geográficas elaboradas pelos seus alunos, além de várias de suas obras. Na Classe 7 apresentou: Globo Cosmográfico, aparelho cosmographique, um quadro negro para o ensino da música e o aparelho escolar multiplicador (Apud. BUISSON, 1891, p.24-25).

⁴⁷ « Au deuxième étage du magnifique Palais brésilien on trouvait pour la classe 6 un certain nombre d’objets de matériel scolaire, dont les plus importants – il en sera question à leur ordre – étaient les ouvrages et appareils du baron de Macahubas et surtout l’exposition (vues photographiques, livres, travaux scolaires) du collège Abilio à Rio-de-Janiero, et les méthodes et livres du professeur Menezes Vieira ».

⁴⁸ Foram recompensados com medalhas nessa classe: Menezes Vieira, Hilário Ribeiro, M. Couturier. A. C. Cunha, Sociedade Protetora da Instrução Pública, Barão Homen de Melo, Comitê Franco-brasileiro, Escola de Minas de Ouro Preto, Liceu de Artes e Manufatura, Orfanato Santa Isabel, Orfanato Nossa Senhora da Esperança, Observatório do Rio de Janeiro, Biblioteca Nacional, IHGB, Museu Nacional, Sociedade Auxiliar da Indústria Nacional, Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro etc.

educação superior e os órgãos que reuniam intelectuais, como o IHGB, Imperial Observatório, Academia Imperial de Belas-Artes, Biblioteca Nacional etc.

O barão de Macahubas foi recompensado por ter feito o que sempre considerara frutífero: expôr seus feitos, publicizar seus colégios e fazer propaganda de seu método. Teve sucesso e foi premiado no país que lhe trazia os ares da civilização, país de seus autores referenciais cujos métodos educativos admirava, aplicando-os em suas entidades de instrução. Porém, apesar do número de prêmios ser representativo, o destaque do Império na exposição se deu muito mais por suas riquezas naturais tão cobiçadas, como os minérios e as madeiras, juntamente com a exótica e pitoresca imagem romantizada do indígena brasileiro, algo que, nos dias de hoje, não nos parece assim tão distante.

Sobre a representação da instrução nessa exposição, é importante ressaltar que pouco havia de instrução pública nesse espaço. Com exceção dos materiais da *Escola de Minas de Ouro Preto* e alguns materiais de Liceus, de alguns homens da ciência de entidades públicas (Observatório e outras), o restante dos ilustres brasileiros (leia-se do Rio de Janeiro, pois 90% representavam a Corte), levavam em suas malas o melhor da instrução privada, o que comprova a precariedade do ensino público do período. O Imperador foi honrado e premiado em função de seus feitos pela instrução da infância no Império, pelas escolas higiênicas, apontadas pelo relatório. Isso, contudo, estava representado pelos estabelecimentos particulares, pelas escolas voltadas para o ensino da elite, como o colégio de Abilio e de Menezes Vieira.

As fotos e materiais do *Colégio Abilio* mostraram ao mundo uma ínfima representação da instrução no Império, representação muito mais próxima da ‘civilização’ pretendida, na verdade, pela nata que integrava a comissão liderada por um Imperador amante das ciências e desejoso de incluir o Império nas luzes européias. O ensino público, em várias províncias do Império, clamava por melhor estrutura de prédios, que deveriam ser mais higiênicos, arejados e espaçosos, mas havia também outras carências.

Era evidente a distância entre o que foi apresentado e a realidade das pálidas luzes da instrução existente no vasto ‘Império brasileiro’. É só recordarmos a lei eleitoral de 1881 que, sob o pretexto de moralizar as eleições, passou a exigir dos eleitores que soubessem ler e escrever, reduzindo o eleitorado, que era de 10% da população, a menos de 1% numa população de cerca de 10 milhões.

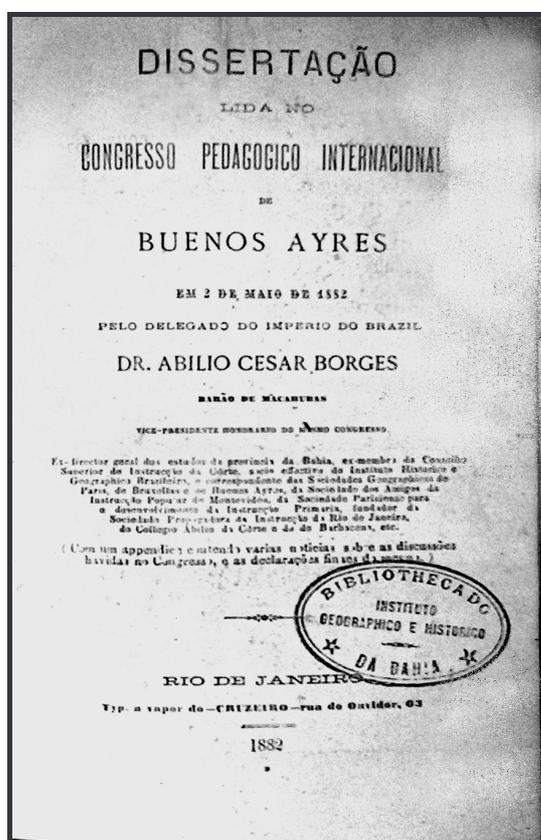
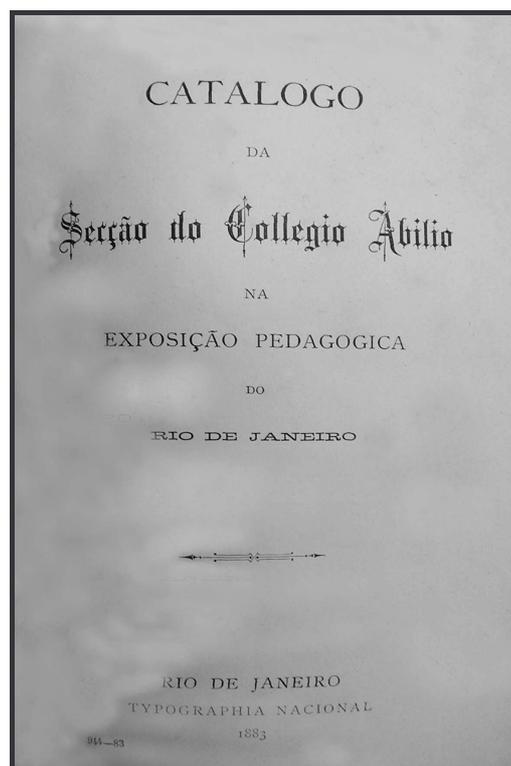
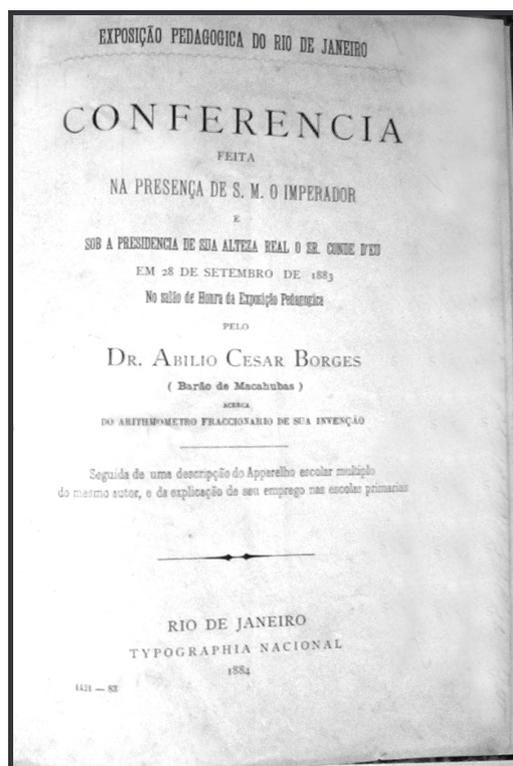


Figura 4 No Brasil, Abílio participou da *Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro*, em 1883. Os materiais acima são decorrentes desta participação (BNRJ – Foto Diego Valdez). A *Dissertação* ao lado foi apresentada no *Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Aires*, em 1882, e publicada juntamente com a opinião da imprensa a despeito da participação do barão como delegado oficial do Império (FCM – Foto A. Trigo)

1.5 O cargo de Diretor Geral da Instrução Primária e Secundária da Bahia: *Quem não tem padrinho, morre pagão*

Ao ser nomeado Diretor Geral da Instrução Primária e Secundária da Bahia⁴⁹, no ano de 1856, Abílio abandonou definitivamente a carreira médica. Esse fato foi suficientemente forte para que sua imagem fosse associada à de uma pessoa que nascera com ‘vocação para a instrução’. Esse conceito adotado, primeiramente, pelo próprio Abílio ao justificar sua opção: “Sinto me arrastado por natural vocação, que assas conheço em meu genio desde os 18 annos de idade, quando comecei a exercer o magistério que por 5 annos continuei, no antigo Collegio Conceição.” (Apud RIGHBA, op.cit., p.314).

A ‘vocação’, que designa uma aptidão natural, nos remete a um discurso muito comum, usado para representar o ‘sacerdócio’ ou a ‘missão’ de muitos educadores. Para Weber (1996), a concepção de vocação no sentido de um plano de vida, de uma determinada área de trabalho, é produto da Reforma, empregada, primeiramente, por Lutero, não havendo dúvida de que o termo carrega uma conotação religiosa. A atribuição de um significado religioso ao trabalho secular cotidiano manifestou o dogma central de todos os ramos do protestantismo, segundo o qual a única maneira aceitável de viver para Deus era cumprir as tarefas do século, impostas ao indivíduo por sua posição no mundo, como definiu Weber:

Essa concepção desenvolveu-se, em Lutero, na primeira década de sua atividade reformadora. No início, de acordo com a tradição medieval predominante, como a representada por São Tomás de Aquino, ele encarava o trabalho secular – embora desejado por Deus para suas criaturas, e indispensável para uma vida de fé – como algo de eticamente neutro, da mesma forma que o ato de comer e de beber. Mas, com a realização progressiva da idéias de “sola fide”, em todas as suas conseqüências e resultados decorrentes, na oposição cada vez mais aguda contra as “deliberações evangélicas” dos monges “ditadas pelo demônio”, foi surgindo o conceito de vocação. A vida monacal passa a ser encarada por ele, não apenas como destituída de qualquer valor e justificativa perante Deus, mas também, como produto de uma egoística falta de carinho que afasta o homem das tarefas deste mundo. Em contraste com ela surge a vocação para o trabalho secular como expressão de amor ao próximo (1996, p.52).

⁴⁹ No ano de 1850, o Presidente da Província da Bahia decretou que a direção do ensino público seria confiada a um Conselho de Instrução Pública e ao Diretor Geral dos Estudos, juntamente com a comissão nomeada por este em cada município. O Diretor Geral dos Estudos presente na capital era nomeado e demitido pelo Presidente da Província, recebendo um salário anual de 2:000\$. As atribuições do Diretor, entre outras, eram: a) inspecionar qualquer estabelecimento de instrução, aulas públicas e particulares; b) informar-se nas inspeções a sobre a conduta moral do professor dentro e fora das aulas, ou seja, se era cumprida a direção dada pelo Conselho no que se refere a matérias, compêndios e métodos; c) organizar a relação das mobílias e todos os utensílios das aulas públicas; d) examinar as aulas públicas e particulares se estão situadas em edifícios próprios; e) enviar ao presidente da província um relatório. (Apud, MOACYR, 1939, p.83)

Deste modo, para Abilio (e seus homenageadores), atuar na educação era invocado como uma prática cristã, baseada na realização individual para a construção de um progresso coletivo. O trabalho era como uma doação e termos como ‘sacrifício’, ‘abnegação’, ‘desprendimento’, ‘predestinação’, ‘apostolado’ e outros traduziam essa relação. Eram necessárias pessoas ‘abnegadas’ e de ‘bom coração’ para atuarem na instrução, o que cristalizou, assim, uma espécie de idealismo romântico atribuído a Abilio, não antes de ser reforçado por ele. Se sua aptidão para ensinar se manifestou desde os 18 anos, foi a partir desse cargo que a construção da imagem de um homem ‘eleito’ para tal função se solidificou.

É importante salientar que, mesmo antes de assumir essa pasta, Abilio, como médico, já ocupava um papel privilegiado na sociedade, pois, de acordo com Freyre (1977), o médico era um dos aspectos mais sedutores da autoridade que, raramente, depois de formado, voltava ao seu lugar de origem. Os que pertenciam à geração de letrados tornavam-se parte de uma aristocracia, cujo gênero de vida, estilo de política, moral e sentido de justiça diferenciava-os dos demais. Com seus talentos e ciências abrilhantaram as cidades, abandonando a roça, pois eram absorvidos pela diplomacia, pela política e pelas profissões liberais. Isso pode ter levado Abilio a sair do sertão e a trocar a carreira de médico pelo cargo de Diretor. Algo que não era raro neste período, já que, como pudemos constatar na bibliografia sobre a história da educação brasileira, muitos médicos ocuparam essa pasta⁵⁰. Além de que, não havia muitas opções de emprego senão os cargos públicos, como afirmou Carvalho:

Num país em que a visibilidade do governo era grande, em que a procura do emprego público era intensa, em que o favor e a proteção dos amigos determinavam a ascensão política, não aceitar posições de poder era quase um ato de heroísmo cívico, era a rejeição de uma prática universal, embora criticada. Não era de desprezar a autoridade moral daí resultante (1998, p.17).

O diploma de curso superior era condição quase *sine qua non* para o ingresso na carreira pública, porém o apoio familiar e dos amigos era essencial em todos os passos da carreira política. Abilio foi convidado para ocupar esse cargo pelo Presidente da Província da Bahia, Dr. Álvaro Tibério de Moncorvo e Lima. Neste período, a Bahia era dominada pela política do

⁵⁰ O substituto de Abilio nesta pasta foi o médico João Barbosa de Oliveira, pai de Ruy Barbosa.

partido Conservador⁵¹, que tinha João Mauricio Wanderley⁵², o futuro ‘barão de Cotegipe’, tio de Francisca (esposa de Abilio), como uma de suas referências.

É fácil, portanto, compreender sua ida para este cargo, pois estamos nos referindo a uma época em que os cargos públicos eram preenchidos por pessoas bem relacionadas com quem estava no poder, um culto evidente ao dito popular divulgado no século XIX “quem não tem padrinho, morre pagão”. Anteriormente a este, Abilio já havia ocupado outros cargos políticos na Vila da Barra do Rio Grande, estabelecendo relações políticas desde então. Não era, assim, uma questão de pura vocação, mas também de indicação, afinal, Diretor de Instrução não era um cargo qualquer e a vaidade de Abilio pode ter contribuído para que aceitasse tamanha responsabilidade, ou tamanha projeção.

Abilio permaneceu como Diretor de Instrução de 1856 a 1857. De acordo com seus biógrafos e com ele próprio, foi um período marcado por enfrentamentos e desgastes. Ao assumir a pasta, iniciou forte campanha para ‘moralizar’ a instrução pública baiana, sobretudo a instrução primária. Suas críticas e sugestões foram expressas em polêmicos relatórios⁵³, enviados ao Presidente da Província, os quais descreveram, entre outras coisas, a situação caótica da instrução da Bahia, juntamente com sugestões para ‘curar’ (termo médico) a Província dos grandes males que a afligiam. A ineficácia do sistema de instrução e a inexistência de um desejo de mudança por parte das autoridades eram argumentos que sustentavam os discursos de Abilio sobre a instrução baiana. De acordo com seus biógrafos, este relatório causou furor contra o Diretor, provocando uma onda de inimizades⁵⁴, pois tanto o Presidente da Província como os integrantes

⁵¹ No poder desde 1848, o ministério nitidamente conservador dominava praticamente todas as instâncias no Império, Ministério que, a partir da década de 50, teve que legislar sobre questões fundamentais como a Lei de Terras de 1850, a abolição do tráfico negreiro, a epidemia de febre amarela e outros.

⁵² O estadista João Maurício Wanderley, bacharel em Direito, foi um dos líderes do Partido Conservador e manteve-se no poder durante todo o Segundo Reinado. Recebeu o título de barão em 1860, tendo tornado-se célebre por levar a Pedro II à sanção da Lei dos Sexagenários ou Lei Saraiva-Cotegipe (1886). Porém nunca defendeu a abolição irrestrita sem a indenização dos senhores de escravos. Foi Deputado Geral pela Bahia e Presidente dessa Província de 1825 a 1855. Além disso, foi senador pela Bahia e presidiu o senado. Ocupou vários cargos no Brasil imperial: foi ministro da Fazenda, da Marinha e dos Estrangeiros, presidiu o Conselho de Ministros e o Banco do Brasil, período que impulsionou a agricultura e favoreceu a imigração. Chefiava o Gabinete quando a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea em 1888. Ficou famoso ao dirigir à princesa a seguinte frase: "Redimiste uma raça, mas perdeste o trono". De fato, a Monarquia ruiu pouco mais de um ano depois, embora ele não tenha vivido para ver o fim do Império.

⁵³ Os dois extensos relatórios, polêmicos como já salientamos, produzidos durante o cargo foram publicados: o *Relatório sobre a Instrução Pública da Bahia apresentado ao excelentíssimo Senhor Presidente Alvaro Tiberio de Moncorvo e Lima*, de 1856, com 74 páginas, continha diversos mapas e documentos. No ano seguinte, em 1857, escreveu o segundo *Relatório sobre a Instrução Pública da Bahia, apresentado aos Ex.mo Presidente desembargador João Lins Vieira Cansação de Sinimbu*, com 71 páginas, também na Bahia. Esses relatórios foram elogiados pelo Visconde de Castilho, que referiu-se aos mesmos como grandes contribuições de “mestre” Abilio para a evolução do Brasil literário e científico. Encontramos somente o primeiro relatório, de 1856, na página dos relatórios dos presidentes da província no site: <http://www.crl.uchicago.edu/content/brazil/BAH.htm>.

⁵⁴ Por ter agido dessa forma, Abilio virou alvo de acusação em conversas privadas e até na imprensa da Província. Essa ‘perseguição’ foi justificada por Mariani (apud RIGHBA, op.cit., p.299) da seguinte forma: “A Bahia sempre teve a presunção de

da Assembléia⁵⁵ se sentiram ‘feridos’ quando Abilio questionou, ironicamente, suas práticas em seu Relatório de 1857:

Não obstante os bons desejos de alguns administradores que temos tido, e esse despeito das sempre patrióticas disposições da nossa Assembléa Provincial, bem pouco temos alcançado até o presente porquanto, falando em these a classe do nosso professorado é má e em muita parte pessima, e não temos escolas regulares bem montadas. Que bons presidentes e que boas assembleias, possuindo “bons desejos” e animados por discussões patrióticas, chegarão a dar taes resultados! O que se poderia esperar se fossem indiferentes e anti-patriotas que nem o governo e nem a Assembleia (Apud RIGHBA, op. cit., p.78).

Além das criticas dirigidas ao governo provincial durante sua passagem por este cargo, ele manifestou um desejo de ‘organizar’ e ‘arrumar’ o que não era conveniente. Seus relatórios, muito bem escritos, diferentemente de outros que pudemos verificar, apresentaram temas como instrução primária, média, secundária, escola normal, Liceu da Bahia, cadeiras avulsas, criação e extinção de cadeiras, métodos de ensino, vitaliciedade do professorado, jubilações, visita das escolas, liberdade de ensino, férias, ordenados dos professores, liberdade de ensino, ensino religioso, abolição de castigos fiscos, premiações nas escolas, construção de prédios escolares e vários outros. Não trataremos de todos os temas contidos nestes documentos, pois optamos por abordar a maior parte dos assuntos contidos neles no decorrer deste trabalho, com a intenção de acompanhar melhor as mudanças e permanências de suas idéias.

Na história da educação brasileira, a segunda metade do século XIX é uma fase de intensas discussões, propostas e reivindicações que se articulavam em torno do ensino público primário e secundário, pois a escola fora eleita como a estância privilegiada para prover a educação e a instrução das crianças e adolescentes, sobretudo para as das camadas inferiores da sociedade. Esta concepção redentora estava presente nos discursos oficiais, na imprensa, nos discursos de homens públicos e intelectuais de todas as vertentes políticas. Não havia dúvida acerca do poder da instrução para mudar o rumo da nação e implementar a tão sonhada civilização no vasto Império brasileiro.

Contudo, entre o desejo e a realidade do efetivo funcionamento da escola pública, houve um hiato, manifestado pelas inúmeras críticas provindas do mesmo grupo citado acima. Era

ser o foco da intelligencia no Brasil, e qualquer um que ousasse dizer naquelle tempo que suas escolas não eram mais do que imundas pocilgas, seus professores ignorantes e insubordinados, seria inevitavelmente qualificado de herege, assim como aquelle que puzer em duvida a excellencia de seu “vatapá”, das suas modinhas”.

consenso que não havia escolas suficientes, professores qualificados, métodos e prédios adequados, materiais didáticos para todos e outros fatores que ocasionavam o ‘atraso na instrução’. As justificativas eram variadas, o ‘atraso’ decorria, segundo os registros, da falta de recursos das províncias, das instabilidades políticas, da falta de interesse das famílias, especialmente a classe pobre, tida por ignorante (e que não ‘se interessava’ pela instrução de seus rebentos), das distâncias que impediam o acesso das crianças às escolas, além de outros motivos que impediam o sucesso da instrução pública de forma contínua e organizada.

Como outros políticos e intelectuais do período, o Diretor Abilio não deixou de ressaltar a magna importância da instrução primária, pois para qualquer nação prosperar e desenvolver-se, a exemplo das nações civilizadas, era necessário melhorar, reformar e ‘animar’ a instrução primária. Desta forma, salientou, em seu primeiro relatório: “Não seremos nós, os Bahianos, que sempre nos temos distinguido por nosso ardor na carreira das letras, que nos deixaremos ficar estacionários, quando todos marcham pra frente” (1856, p.6-7).

Apesar da Constituição de 1824 garantir a gratuidade para todos os ‘cidadãos’, essa disposição não foi facilmente aplicada no Império. De acordo com o Artigo 64, os pais, tutores e curadores que não dessem ensino, seriam passíveis de multa. O Diretor Geral era o responsável pela execução desse artigo, no entanto, pelos relatórios, percebemos que Abilio não fez esforços para garantir essa gratuidade e que, para justificar suas propostas, recorreu às experiências dos países europeus. Referindo-se ao ensino na Alemanha⁵⁶, onde a instrução primária se achava generalizada, o Diretor chamou a atenção para as leis que obrigavam os pais a mandarem seus filhos de cinco a seis anos para a escola. Contudo salientou que a instrução não era gratuita, pois os alunos pagavam por ela uma ‘contribuição módica’⁵⁷. Citou a Suíça, a Áustria, a Inglaterra, a Dinamarca e a França, demarcando estes países como referências no cuidado com este ensino, apesar de fazer uma ressalva:

⁵⁵ A Assembléia Provincial era responsável, dentre outras atribuições, por nomear e demitir funcionários públicos. Após o Ato Adicional de 1834 (que realizou alterações na Constituição de 1824), as Assembléias Provinciais substituíram os antigos *Conselhos Gerais*, porém com maiores poderes.

⁵⁶ Segundo Collichio (1976), a Alemanha, com a vitória sobre a França na batalha de Sadwa, em 1866, afirmou a superioridade da instrução universitária, da ciência e da virtude germânica. Afirmou ainda que o interesse pelo modelo de instrução alemão foi anterior à década de setenta do séc. XIX, citando, como exemplo, a defesa feita por Abilio das escolas médias existentes na Prússia. Não podemos afirmar que Abilio, apesar de citar a Alemanha como referência de ensino em alguns momentos, tenha sido um germanista. Suas idéias a respeito deste país diferem do germanismo de Joaquim Teixeira de Macedo, pois Abilio não se mostrou favorável, nem adepto, da instrução feminina (jardineiras), nem do ensino dos jardins da infância, além de não absorver a literatura alemã. Recorreu a Froebel e Pestalozzi de forma pontual, para defender, sobretudo, o ensino amorável.

⁵⁷ De acordo com Collichio, a constituição alemã não tolerava que nenhum menino ficasse sem instrução, elemento indispensável a todos os membros da nação. A obrigatoriedade já estava posta desde 1769, contudo, a partir de 1869, as famílias passaram a contribuir com pequenas somas para a instrução seus filhos, reduzindo a sobrecarga das comunas e do Estado.

Nesses paizes porem, si o Governo impõe aos pais a obrigação de darem á seus filhos uma instrução elemental, também providencia em favor daquelles que, pauperrimos, estão na impossibilidade de cumpril-a: é assim que na Allemanha ha as casas de asilo para a infancia desvalida, e que as commons são obrigadas á occorrer ao esnino da mesma (1856, p.19-20).

Embora evidenciasse a obrigatoriedade, fez questão de trazer a ‘opção’ das casas de asilo destinadas para as famílias que não pudessem cumprir com esta obrigação. Registrou que não estava seguro para adotar, no Brasil, uma lei que garantisse a obrigatoriedade e gratuidade do ensino. Se isso fosse viável, esclareceu o Diretor, não haveria porque retardar tais medidas tão salutares, mas como não era, sugeriria outras medidas. Abilio era adepto da opinião de que a gratuidade não fazia com que as pessoas valorizassem o que fora recebido. Exemplificou isso com sua prática na medicina, porque, segundo ele, os que pagavam, nem que fosse um irrisório valor em suas consultas, eram os que mais se beneficiavam de seu atendimento. Usando esta mesma prerrogativa, defendia que o Estado cobrasse dos pais, de forma mais incisiva, a garantia da instrução de seus filhos, através de uma contribuição pecuniária (por ‘pequena’ que fosse) na admissão do aluno. De outra forma, segundo ele, os benefícios feitos pelo Governo de forma gratuita seriam eram ‘desapreciados’, conforme explicou em seu relatório:

Estou bem persuadido, de que a falta de cuidados dos paes quanto a assiduidade de seus filhos nas escolas provem, em muita parte, de não pagarem elles o menor sacrificio com ellas; e que apenas tenham elles de desembolçar qualquer quantia por mais diminuta, com a matricula dos mesmos, não somente curarão melhor frequencia, senão também que serão outros tantos inspectores dos respectivos mestres (1856, p.25)⁵⁸.

A gratuidade, feita com ressalvas, não era uma idéia isolada de Abilio neste período. Almeida registrou, em 1889, que esta deveria ser um direito estendido somente para as classes mais desprovidas de recursos, sem que fosse dispensada, porém, uma contribuição, pois:

As classes ocupadas com trabalhos manuais ou degradadas pelos hábitos ociosos ou viciosos perecem, em muitos casos, com prazer-se com a ignorância. As escolas são para os pais, desta categoria, apenas um meio de ficarem desobrigados da vigilância de seus filhos. Já se conhece como são os filhos destes pais: pálidos, fracos, mal nutridos, trazem em seus rostos um descaramento precoce, instintos perversos já se apropriam do coração destes pequenos seres, que fumam, como adultos e não hesitam diante de um copo de pinga. Estas crianças saem muitas vezes da escola tão logo quanto entraram, sem qualquer instrução, nem mais moralizados nem menos turbulentos (1989, p.92).

⁵⁸ Posteriormente, já diretor do *Ginásio Bahiano* (1858-1870), Abilio percebeu que o pagamento não fazia com que os pais participassem mais da vida escolar dos filhos, pois, em seus discursos, constantemente procurava chamar-lhes a atenção sentido de que valorizassem a escola, se inteirando mais da vida escolar de seus filhos.

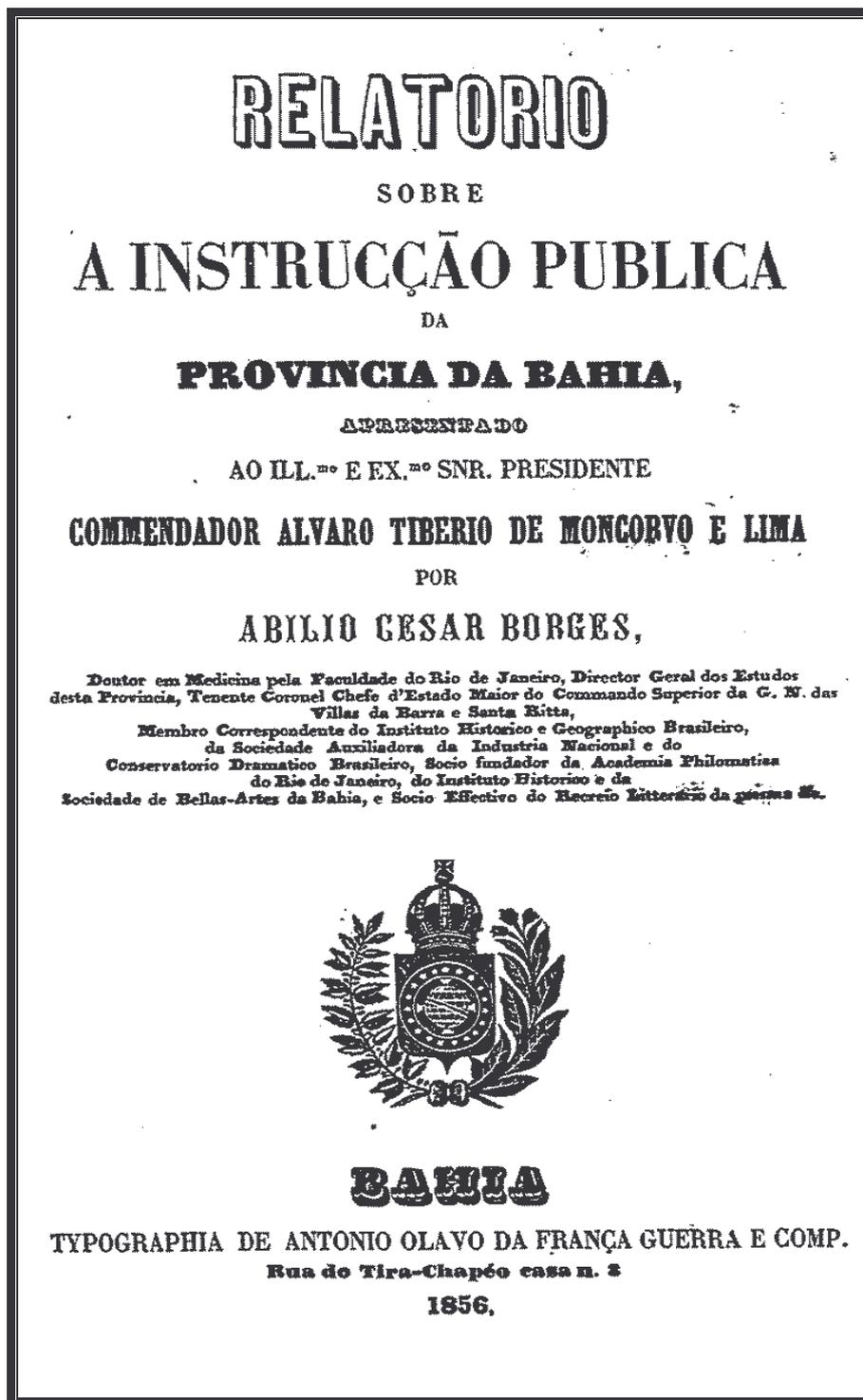


Figura 5. Primeiro Relatório de Abilio no cargo de Diretor Geral da Instrução. Esta obra de 72 páginas contém, além dos textos, mapas e tabelas a respeito da instrução na província da Bahia. (Fonte: *Center Research Libraries – Provincial Presidential Reports: Bahia*. www.crl.uchicago.edu/content/brazil/BAH.htm).

A classe pobre era considerada uma categoria não merecedora da instrução pública, afinal, o problema dos ‘pálidos, mal nutridos e viciosos’ filhos da classe popular, como definiu Almeida, não seria resolvido com a escola e, sim, com a criação de instituições disciplinadoras. A discussão da gratuidade atravessou o século XIX e, apesar desta constar em lei, houve inúmeros empecilhos para que se efetivasse de fato.

A obrigatoriedade do ensino primário, da mesma forma que a gratuidade, também não foi uma bandeira levantada de forma explícita por Abilio. Nos discursos do Diretor, pairava o crédito na ‘divisão natural’ da sociedade em classes inferior, média e superior, o que demandaria para cada classe social uma instrução correspondente. Apesar de delegar um papel redentor à escola, para ele, nem todos os homens possuíam disposição igual para os ramos do estudo, havia alguns mais aptos:

Que cultivem de preferencia as lettras, aquelles cuja imaginação é mais viva, cuja sensibilidade é mais delicada e impressionavel. Que se dê especialmente ás sciencias, quem foi dotado pela natureza de uma intelligencia mais elevada e penetrante, de razão mais segura e clara, e cuja paciencia é mais tenaz. Outros que mais pendor sintam em si para as artes, que sigam as artes; e assim quanto ao commercio, á agricultura, etc (1866c, p.19).

Isaias Alves, um dos biógrafos de Abilio, teceu elogios para ‘alma sincera’ do educador, justificando que este considerava perigoso o fácil acesso de instrução a todos, de forma indistinta e que, se não reivindicava o ensino obrigatório para todos, era por conhecer muito bem a ‘insuficiência do nosso meio’ para receber tão ‘adiantada medida’.

Apesar de seu manifesto interesse pelo melhoramento das condições da criança nos primeiros passos de sua vida escolar, assim como pela necessidade do investimento no ensino primário tido como essencial para salvar o povo da ignorância, contraditoriamente, Abilio não recorreu ao argumento da obrigatoriedade e da gratuidade para efetivar isso. Apostava, sim, no talento individual, os melhores e mais talentosos teriam seus lugares garantido, como o próprio autor registrou na Lei nova do ensino infantil: “A lucta é summamente encarniçada; e vencerão na jornada aquelles que houverem podido concentrar maior somma de ideias, de aptidoes, de energia moral e de *força physica*.” (1883, p.25).

Não é evidente a defesa de Abilio de que a instrução pública era um meio eficaz para todas as pessoas melhorarem sua posição na sociedade, crença muito difundida no pensamento

liberal do século XVIII, sobretudo na França, onde era entendida como uma bandeira revolucionária da burguesia. De acordo com Cunha, a posição comum desse pensamento era:

O principal ideal liberal de educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do “homem total”, liberado e pleno (1988, p.34).

Segundo os liberais, se o talento, os dotes, os valores, as aptidões e as vocações estavam intrinsecamente presentes no indivíduo, a instrução pública não deveria deixar escapar nenhum aluno e, para assegurar e garantir esse fim, a instrução deveria ser gratuita. Em termos dessa gratuidade, Abílio não proclamava das mesmas idéias dos liberais franceses.

A liberdade de ensino foi uma outra questão discutida amplamente pelo nosso autor nesse período. Em meio a queixas, críticas e sugestões, a polêmica da ‘liberdade de ensino’ dividia as opiniões a respeito do papel do Estado e da iniciativa particular, à frente da instrução. Para um grupo, que incluía diferentes correntes políticas, liberais, conservadores, católicos, protestantes, monarquistas e republicanos, os debates se intensificavam, pois, se o poder público não conseguia cumprir com seu papel de forma eficiente e coesa e as escolas ‘padeciam’ de todo tipo de necessidade, a solução parecia ser as escolas particulares que favoreceriam e difundiriam rapidamente a instrução primária para as massas.

Em seu Parecer de 1882, Rui Barbosa, imbuído do intuito de reverter a situação caótica do ensino primário, propunha a necessidade da interferência do Estado, como financiador e fiscalizador dos trabalhos nas escolas. Sugeriu uma reforma que adotasse a gratuidade, a obrigatoriedade (7 a 14 anos) e a laicidade do ensino. Anteriormente e oficialmente, a Reforma Couto Ferraz (1854), que conferiu um papel importante ao ensino particular e o Decreto de Leôncio de Carvalho (1879), que instituiu a liberdade de ensino, contribuíram para relevar o desenvolvimento do ensino primário e secundário particular⁵⁹.

A posição de Abílio não era tão explícita como a de Rui Barbosa, pois, ao mesmo tempo em que cobrava uma maior participação do Estado na instrução, argumentava favoravelmente à

⁵⁹ Azevedo (1996, p.572) afirma que, com exceção da província de Minas Gerais, o número de alunos que freqüentavam a instrução privada era maior que o do público. Em 1865, no Liceu Provincial da Bahia, 337 alunos estavam matriculados nos cursos de humanidades para 860 que freqüentavam colégios privados na Província. Isso se repetia em outras províncias, até mesmo no modelar Colégio Pedro II, que abrigava 327 estudantes contra 2.223 de outros colégios e cursos particulares que disputavam a primazia da reputação, pela eficiência do ensino.

iniciativa de particulares na intervenção do ensino. No cargo de Diretor da instrução, explicitou em seu Relatório, de 1856:

Anda por certo errado aquelle que segue o principio de que em matéria de ensino publico deve presidir a mais ampla liberdade, o que vale o mesmo que entregal-o á industria e especulação dos particulares, os quaes, pelo commum, só curam dos seus interesses pecuniários, e nunca se lembram da sociedade (1856, p.19).

Por esta passagem, notamos que não era viável deixar a instrução nas mãos da ‘especulação particular’. Não havia, da parte dele, uma defesa explícita ao ensino público e, sim, uma preocupação em não entregar a instrução nas mãos de qualquer pessoa. A defesa do então Diretor de Instrução de 1856, nem de longe se aproximou da posição do diretor enquanto proprietário de estabelecimento privado, em 1873. Verificamos isso na proposta que apresentou ao Conselho da Instrução do Município da Corte:

Considerando que a inspeção official não presta ao ensino privado beneficio algum, por não ser possível que se faça qual conviria; considerando que em vez de um bem, é um mal intrometter-se o estado em cousa que incumbe ao dever natural e impreterível das famílias, ás quaes não pôde nem deve o Estado antepor-se; Considerando que muito urge despertar e desenvolver a iniciativa individual, que, em tudo e particularmente no que diz respeito á instrucção, faz milagres em outros paizes; Considerando que o ensino livre já se acha decretado em varias Províncias do Imperio com muito proveito; Considerando enfim que esse Conselho ao conferir títulos de habilitação para o magisterio não pôde proceder com o necessario criterio, cingindo-se a attestações ordinariamente pouco escrupulosas e quiçá, falsas. Proponho que se represente ao Governo sobre a conveniencia de ser, desde já, decretado o ensino inteiramente livre no Municipio da Corte (Apud RIGHBA, op. cit., p.130).

Essa visível contradição foi explicada por Alves como consequência da ‘experiência’ adquirida por Abilio em seu cargo de Diretor da Instrução. Contudo essa reação parece muito mais uma consequência de sua experiência como diretor de colégio privado, pois, se o discurso anterior era favorável a uma rígida inspeção, o posterior, ao contrário, desmerecia qualquer intervenção pública no seu estabelecimento particular. Além da ineficiência do Estado, que não deveria interferir na escolha natural da família diante dos ‘milagres’ que a instrução privada fazia, era conveniente que, a exemplo de outros países, fosse decretado o ensino livre na Corte.

De acordo com Hilsdorf (1986), a idéia de que o povo que funda a escola é responsável pela sua fiscalização também era defendida pelos republicanos que, apoiados no modelo norte-americano, defendiam que o cidadão pagador de impostos, os doadores de contribuições

espontâneas e os legados testamentários para o alargamento da instrução deveriam zelar pelo ensino.

Um exemplo da postura favorável de Abílio à intervenção da iniciativa particular, no período de seu cargo como Diretor de instrução, foi sua opinião sobre a construção de prédios escolares. Ao denunciar a falta de escolas para a instrução primária, propôs a construção de prédios com a cooperação da iniciativa privada e a elaboração de uma lei que obrigasse iniciativas particulares, como casas pias e criação de loterias (que, as suas vistas, eram lucrativas somente para seus exploradores), a contribuírem na construção de boas escolas, alegres e sadias. O argumento foi o seguinte: “Os ricos que não podem levar seu haver para o outro mundo, e que á hora da morte unicamente anseiam por fazer as pazes com Deus e com os homens, procurariam quietar a consciência, dotando com mão larga a instrução primária” (Apud RIGHBA, op.cit., p.176).

Sua defesa, apesar de pautada sobre argumentos cristãos, estava inclusa em um amplo debate referente à construção de prédios específicos para a escola, onde, a partir da segunda metade do século XIX, foi-se reforçando a representação de que construção de prédios era imprescindível a uma ação eficaz com a as crianças. Uma representação favorecida por diversos fatores, conforme apontou Vidal e Faria Filho (2005). Na ordem político-cultural, a escolarização, em todo o mundo moderno, partia do fortalecimento das estruturas do poder estatal. As discussões pedagógicas referentes às propostas metodológicas, demonstravam a necessidade de que se construíssem espaços próprios para a escola como condição para realizar sua função social específica. Defensores do método intuitivo e mútuo argumentavam sobre a necessidade do espaço da sala de aula para realizar métodos que incluíssem materiais pedagógicos, sobretudo nas últimas décadas do século, como globos, cartazes, coleções, carteiras, cadernos, livros etc. Desta forma, não era mais possível adaptar o espaço, porque os reais benefícios destes materiais para a instrução seriam colocados em risco.

O desenvolvimento dos saberes científicos, como a medicina e higiene, influenciaram decisivamente na elaboração de um espaço específico para a escola. As críticas tinham como alvo os males sofridos pelas crianças em decorrência das péssimas condições de higiene da escola, o que prejudicava, além da saúde, a aprendizagem dos alunos. A falta de prédios próprios também era vista como um problema administrativo, pois as escolas, isoladas e distantes, acabavam não sendo fiscalizadas, os dados eram falseados, havia mistura de atividades domésticas com

profissionais. Não havia indicadores confiáveis do ensino e parte significativa das verbas era consumida com pagamento de aluguel da casa de escola e do professor.

Apesar destes argumentos, a construção de prédios escolares para abrigar a infância escolar não se efetivou neste período. Abilio preocupou-se, contudo, de forma substancial, com os prédios de seus colégios privados, colocando em prática o que entendia por ‘bons prédios escolares’, assunto que abordaremos no próximo capítulo.

Juntamente com as críticas e posições favoráveis à liberdade do ensino, Abilio questionava a falta de investimento do Estado na melhoria do ensino popular. Manifestou suas críticas em diferentes tempos, chamando a atenção das autoridades que, a seu ver, eram um dos grandes responsáveis pelo atraso do ensino. No ano de 1876, enviou circular ao Inspetor da Instrução de Minas Gerais, ressaltando ‘seu pesar’ ao ver a quantia votada no orçamento provincial, destinada ao ensino primário. Comparou a cifra dispensada às subvenções para o ensino privado secundário, numa crítica severa: “Tenham liberalidade com o ensino secundario, que bem fraca influencia pôde ter no desenvolvimento do ensino popular, e tanta mesquinhez com as escolas do povo!” (Apud RIGHBA, p.382-383). Se a quantia estabelecida fosse empregada na compra de livros, argumentou Abilio, não seria possível oferecer a cada escola um compêndio essencial ao ensino.

Na ocasião de um discurso no *Colégio Abilio* da Corte, em 1875, dirigiu-se ao Ministro do Império e manifestou sua insatisfação:

Si V. Ex. Sr. Conselheiro João Alfredo, tão interessado como se tem mostrado pelo bem da instrução publica, não fosse tão distrahido e attrahido pelo magnetismo da politica; si fosse só ministro da instrução, estou certo que haveria já attendido para esses males que aqui lhe vou apontando, e os teria remediado. Concorra V.Ex. para a divisão do seu ministério; e fique só ministro da instrução, que ainda mais benemérito se tornará. A instrução publica deste vasto Império reclama já, e merece assaz uma pasta especial (Ibid, p.127).

Nota-se uma ambigüidade em seus discursos, pois, ao mesmo tempo em que não se posicionava favoravelmente ao ensino universal, se opunha e denunciava o pouco investimento do Estado nesta área. Uma outra situação que marcou de forma decisiva a passagem de Abilio por este cargo e, segundo seus biógrafos, lhe trouxe amargos enfrentamentos, se refere aos protestos dirigidos aos professores que faziam parte do *Liceu da Bahia*. De acordo com suas denúncias, a

situação do ensino secundário neste estabelecimento era ‘decadente’ e lhe trazia ‘muito desgosto’⁶⁰.

A maior parte dos professores era constituída por deputados da Província e membros da Assembléia Geral, os responsáveis, na visão de Abílio, pela decadência do Liceu, devido a sua falta de capacidade e, sobretudo, ao fato de muitos professores deste estabelecimento integrarem a banca de examinadores da *Academia de Medicina*, ministrando aulas particulares em suas casas, da mesma matéria dada no Liceu, de forma que seus discípulos não eram reprovados nos exames. Isso gerava um interesse dos diretores de colégios privados por estes professores, que eram convidados para integrarem seus quadros, constituindo, assim, um bom argumento para atrair numerosos alunos.

Os estudos preparatórios eram realizados com o fim de submeter o aluno aos exames para ingressar no ensino superior. Isso era válido para todos os colégios, públicos ou privados, com exceção do Colégio Pedro II, onde alunos poderiam ingressar em qualquer curso superior sem esses exames. Os exames, que foram implementados em 1808 e extintos no ano de 1925, tinham como conceitos estabelecidos: aprovação plena, simples e dependente.

A questão dos exames para entrar no curso superior foi outra pedra no caminho de Abílio, desde esse período até o final de sua vida. Ele era favorável aos exames, entretanto criticava a falta de critérios da banca de examinadores. Condenou de forma contundente a ‘falta de escrúpulos’ dos professores das bancas de examinadores, os ‘inimigos gratuitos’, como ele os definiu. Apesar de seu colégio ocupar a dianteira na lista de aprovações ‘distintas’ e ‘plenas’, se manteve firme na crítica à banca de examinadores, uma categoria que não teve seu merecimento⁶¹.

Sua preocupação era com a moralidade dos exames, o único meio de salvar a instrução nacional. Eram poucos os que conseguiam passar pelo ‘peneiramento’ dos exames e Haidar, apesar das críticas dirigidas a este sistema, esclareceu:

⁶⁰ Segundo Abílio, o número de alunos do Liceu decaía a cada dia. De 456, em 1840, na década de cinquenta, não tinha mais de 152 alunos, sendo que uma grande parte desses alunos freqüentava o Liceu para ficar livre do serviço de Guarda Nacional.

⁶¹ Desde o *Ginásio Bahiano*, os alunos usavam uniformes verdes, semelhantes a fardas, havia um modelo interno e outro externo, o que servia para que fossem identificados e recebessem notas baixas ou mesmo fossem reprovados nos exames. Abílio chegou a ser aconselhado a não mandar os alunos uniformizados para os exames, conselho que dispensou, insistindo no que considerava justo. Na década de setenta, chegou a denunciar diretamente ao Imperador Pedro II que um aluno pobre e pertencente à classe de gratuitos fora ‘simplificado’ em aritmética. Conseguiu a repetição das provas. Fazia parte da nova comissão (que avaliou o aluno) Benjamin Constant que aprovou com ‘distinção’ o aluno, dando o seguinte parecer: “Na minha longa carreira do magisterio, poucas vezes tenho dito a felicidade de encontrar um menino tão bem preparado neste utilíssimo ramo de estudos. Faltaria ao cumprimento de um sagrado dever se, como seu examinador o não premiasse com uma aprovação discintincta”. (Apud RIGHBA, op. cit., p.151).

Na verdade, o velho sistema de exames parcelados, com sua indústria de adestradores incompetentes e inescrupulosos, com seus exames fraudulentos e com todo seu séquito de irregularidades, se mal cumpria a tarefa de formar os futuros discípulos das Academias, atendia a uma multidão de interesses espúrios e na medida que facilitava aos menos favorecidos da fortuna o acesso aos cursos superiores, constituía-se um importante canal de ascensão social. Não seria fácil obter das Câmaras sensíveis às pressões da opinião pública a mudança radical de tal situação (1972, p.262).

O sistema de aulas avulsas foi considerado como mais um problema para Abilio, que combateu esse tipo de ensino toda sua vida, considerando-o um obstáculo ao melhoramento dos estudos preparatórios, já que eram raros os que chegavam ao bacharelado. Insistiu na extinção das classes avulsas e na proposta de que prestasse os exames somente quem fizesse o curso completo de bacharelado. A Reforma Leôncio de Carvalho (1879), entre outras, concedeu a liberdade ao ensino secundário e superior. Este ensino livre tornava a presença dos alunos facultativa, estabelecendo de vez as “aulas avulsas”, tão criticadas por Abilio⁶² e por diversos intelectuais da época que relacionavam essa liberdade à ‘liberdade de vadiação’.

As críticas ao Liceu estavam postas em outras províncias da mesma forma, sendo que, em algumas províncias, alguns estabelecimentos foram fechados ou privatizados. Mariani (Apud RIGHBA, op. cit.) registrou que o diretor não residia no Liceu da Bahia (conforme a legislação), o que facilitava a ‘desordem’ no estabelecimento. O fato da matrícula ‘ser muito barata’ permitia que todo ‘tipo de mancebos’ se matriculasse, provocando desordem. Esses alunos permaneciam nas portas e nas janelas vaiando quem passava, tornando o Largo intransitável ‘para pessoas honestas’. As cadeiras eram providas por pessoas sem habilitação, que não cumpriam o tempo da aula, pois, como a maioria dele dava aulas particulares, saiam ‘voando’ do Liceu para seus cursos particulares. O que a Província lhes pagava para fazerem no Liceu, faziam em uma ou mais casas. Tudo isso não suportou a concorrência das escolas particulares, porque os pais faziam grandes sacrifícios pecuniários a fim de transferirem seus filhos para estabelecimentos privados.

Alguns incidentes ocorridos no Liceu contribuíram com o aumento da hostilidade de seus adversários. No ano de 1856, um ‘desagradável incidente’ envolveu um professor de francês e o

⁶² Em carta encaminhada de Bruxelas ao Conselheiro C. L. do Carmo, Abilio parabenizou-o pelas reformas feitas no Colégio Pedro II, pois aprovava “quase todas”. Criticou, então, as classes dos alunos avulsos que, a seu ver, deveriam ser extintas, pois prejudicavam o curso regular de bacharelado que, para ele, era o fim daquele estabelecimento, explicando: “V. Exa. compreheende que no fatal açodamento com que nossa mocidade, excitada pelos paes e animada pelos mestres, corre pelos estudos preparatorios, todos quantos poderem frequentar as ditas aulas avulsas, que, além de muito baratas, offerecem o privilegio dos exames, nos quaes tanta approvação se dá por empenho, não se sujeitam a seguir até o fim, aquelle curso de estudos, e é justamente o que tem sempre se succedido, salva apenas annualmente uma meia duzia de excepções, constituídas na maior parte por alumnos gratuitos”. (Ibid., p.389-319).

diretor do Liceu, que eram inimigos de longa data. Dois alunos se ‘atracaram’ na aula de francês e o professor não respondeu ‘respeitosamente’ à solicitação de informações feita pelo diretor que, ofendido, obrigou o professor a comunicar o fato diretamente ao Diretor da Instrução. Abilio acertou com o Presidente da Província a jubilação do professor, porém o Presidente, pressionado por amigos políticos se recusou a lavrar o ato e não cumpriu com o acordo. Além disso, Abilio suspendeu um importante colégio privado de Salvador porque seu diretor era dono de uma casa de jogo público e jogava com seus alunos. O caso gerou um escândalo público, porém, mais tarde, por conveniência política, o próprio Presidente da Província deu completa liberdade para o professor continuar com o seu estabelecimento de ensino.

As denúncias geravam um clima tenso, pois era uma temeridade um Diretor criticar um instituto como o Liceu, considerado uma verdadeira potência diante da qual se curvava a mais alta autoridade da Província. Para seus biógrafos, as conivências do Presidente para com estes episódios podem ter sido uma das principais causas da renúncia de Abilio, que se sentiu melindrado e convencido de que não poderia ganhar muita glória no cargo do qual exonerou-se em 1857.

A saída de Abilio desse cargo, considerado tão bom como um ‘benefício eclesiástico’, foi concretizada por ‘motivo de honra’, como registraram seus biógrafos. Suas idéias renovadoras não foram compreendidas, fato que justifica a representação que o inseriu no ‘campo dos injustiçados’⁶³. A culpa dessa incompreensão foi delegada aos governantes da Província, que não precisavam de seus ‘ilustres serviços’ e nem de suas boas idéias. Desta forma, o fato de Abilio partir para o campo do ensino privado, expandindo suas idéias pelo Império, tornando-se uma referência na instrução, mostrou que os homens de valor não precisavam dos cargos públicos para engrandecer a pátria e deixarem à posteridade um nome venerado.

No mesmo período, seu interventor, o barão de Cotegipe, também havia “caído” do poder, não podendo sustentá-lo neste cargo. A vitória do partido Liberal, em 1857, pode ter contribuído para precipitar sua exoneração que, segundo Alves:

Arrastou nas suas aguas tumultuosas toda a lama que os inimigos da cultura haviam accumulado, e o coração destemeroso do lutador deixou a arena da actividade publica e recolheu-se a tebhaida, onde só o borborino da infancia, puro e reconfortante, como o farfalhar das mattas, ao sopro das brisas matinaes, havia

⁶³ Em várias passagens, sua prática foi comparada a outros célebres, afinal, se Oswaldo Cruz, Pedro II e Pasteur e outros gênios não foram compreendidos, porque Abilio, um gênio semelhante a eles, deveria ser? Para que fosse comparado às imortalidades era preciso ter sido combatido, ter sido um injustiçado.

encher-lhe a existencia, onde colheu frutos otimos, e forte contrataste com aquelles cochos resequidos, que só a política sabe produzir (Apud RIGHBA, op. cit., p.163).

Abilio deixou o cargo em abril de 1857. Em agosto do mesmo ano, no governo do Presidente (ex-senador) João Lins Vieira Cansação de Sinimbú, foi substituído pelo liberal radical João Barbosa de Oliveira, pai de Ruy Barbosa, que liderou a administração na Província por muito tempo. Seu substituto era uma pessoa ‘menos crítica’, para satisfação de seus inimigos que ‘saltaram de alegria’, mas também para grande descontentamento por parte dos conservadores.

Abilio finalizou sua passagem conturbada por este cargo, conseguindo poucos avanços, segundo seus biógrafos. Contudo nunca esqueceu essa fase, pois em seus discursos, em diferentes tempos, rememorava o cargo com pesar, como nessa passagem no discurso feito no ano de 1859, no *Ginásio Bahiano*:

Por mais de uma vez, quando eu me achava na direcção geral dos estudos, chamei a atenção de quem podia para o objecto de tão grave ponderação; mas, ou porque não me coubesse a fortuna de ser comprehendido, ou por qualquer outra razão, nada se fez nem se consentiu que eu fizesse: - e, então, cedendo aos meus sentimentos de dignidade pessoal, tive de deixar, com dôr profunda, é verdade, aquella importante posição a outro, mais feliz do que eu, que podesse com mór proveito extirpar os abusos, e curar as chagas da instrucção desta tão bella quanto ditosa Bahia (1866c, p.315).

Notamos que seus biógrafos, inspirados nos escritos de Abilio, justificaram sua saída em função de todas suas boas iniciativas, seja pelo enfrentamento com as autoridades ‘intocáveis’ ou em função da proibição do uso da palmatória, assim como outros ‘desgastes’ que levaram o Diretor, ao perceber que suas propostas (várias) não eram compreendidas e nem executadas, a pedir exoneração do cargo. No entanto, é prudente apontarmos outras questões para melhor compreendermos sua saída.

Primeiramente, o período curto vivido nesse cargo não era algo anormal, pois o emprego público era transitório e nada estável, sendo a política do Império marcada por quedas e ascensões. Um quadro de Presidentes da Província da Bahia indica que o tempo máximo de permanência nesta função era de dois anos. Só na década de 50, período em que Abilio desfrutou do cargo, a Província teve seis presidentes (TAVARES, op. cit). Ademais, o cargo era estritamente político e o período de sua saída coincidia com a queda do Partido Conservador na Bahia, que o sustentava neste cargo.

As críticas, referidas pelos biógrafos, das quais Abilio teria sido vítima, também não eram um ‘privilégio’ dele e não estava disforme com as que diretores da instrução pública de outras províncias recebiam. Os jornais eram os instrumentos de críticas, portanto vários artigos atacavam as pessoas que ocupavam este cargo. No jornal *A Província de São Paulo*, conforme apontou Hilsdorf (1986), havia verdadeiras campanhas contra os pertencentes deste cargo, que eram chamados de ‘beleguins políticos’ e ‘cabos eleitorais aos serviços dos generais das trapaças políticas’ e outras definições nada lisonjeiras.

Os discursos de Abilio, marcados por enfrentamentos com o professorado e com a classe política, também não constituíam uma novidade no período. Os relatórios oficiais eram plenos de reclamações sustentadas, sobretudo, no argumento da falta de verba das províncias para executar com eficiência a tarefa de organização da instrução. Segundo Haidar (1972), estes argumentos provinham do final dos anos trinta, ocasionados pela descentralização do ensino contida no Ato Adicional de 1834, considerado então, a panacéia universal para todos os males que afligiam o país durante um bom tempo.

Defendemos que a originalidade dos discursos de Abilio, desde esse período, estava na proibição dos castigos físicos, pois notamos que, apesar dessa discussão anteceder essa época, não era comum uma defesa tão veemente como a do nosso autor. Na história da educação do século XIX, como até bem pouco tempo, essa era uma prática normalizada nas escolas e combatê-la ainda soava estranho para uma sociedade que via nos castigos a solução para os problemas de indisciplina. No entanto considerar a postura de Abilio como inovadora, propriamente, parece ser exagero. Aliás, o gosto pela novidade, o filoneísmo, já era uma velha característica dos intelectuais deste período em que todos sentiam a necessidade de afirmar a própria personalidade, criando uma autêntica tradição nacional.

Quanto às discussões em torno da necessidade de escolas primárias para o povo, apesar das exigências de alguns parlamentares e setores da sociedade na defesa deste ensino, não houve uma oferta significativa de escolas para as classes populares. Nos projetos apresentados nas últimas duas décadas do século XIX, ainda era notória a dificuldade de se implementar um modelo de escola. Desta forma, embora os discursos apontassem na direção da importância da escola para a modernização da sociedade, a prática demonstrou um descompasso com a teoria. Apesar da existência de escolas domésticas, urbanas e rurais, a realidade ainda carecia de melhores estruturas para este ensino.

Após deixar o cargo, Abilio se dedicou ao campo de ensino particular. Terminava, assim, sua passagem pela elite política do segundo escalão da burocracia. Uma elite local, cujo peso político e influência dos que a ela pertenciam não é fácil avaliar. Contudo, como registrou Carvalho (1996, p.48): “Sabemos ao certo apenas que a eles devemos quase todos os relatórios que hoje são as fontes mais ricas para o estudo da história imperial”.

1.6 Agraciado com um título: ser um barão na Corte tropical

Abilio recebeu o título de ‘barão de Macaúbas’ no ano de 1881. A concessão desse título nobiliárquico se deu pelo reconhecimento de seu trabalho na instrução pública do país. Apesar de proprietário de colégios privados, foi reconhecido pelo mérito em desempenhar atividades na instrução, conforme veremos no decorrer deste trabalho. Titular alguém por este motivo não era uma prática comum, pois os critérios estabelecidos pelo Imperador, que determinava quem seria agraciado com títulos nobiliárquicos, apesar de não serem sempre evidentes, buscavam beneficiar a elite pertencente à oligarquia rural. O caso de Abilio, portanto, nos parece ser muito mais uma exceção (podemos até dizer uma rara exceção), do que uma regra, valendo, assim, que dediquemos uma parte deste trabalho ao tema.

O título de barão concedido a Abilio Cesar Borges nos remete a um período em que um título nobiliárquico era sinônimo de distinção e de prestígio. Para compreendermos melhor como o processo de se tornar um barão no Império brasileiro acontecia, é importante identificarmos os caminhos trilhados para se obter um título, assim como salientarmos os significados disso para a sociedade da época.

Para a monarquia européia, os títulos de nobreza concedidos pelos reis tinham como função diferenciar determinadas pessoas do restante comum. De forma hierárquica, com suas definições históricas, segundo Schwarcs, eram:

Duque, do latim *dux*, “o que conduz as tropas”, título mais importante concedido pelo monarca; *marquês*, de origem alemã, *mark*, que significa “sinal”, “marca”, ou “região”, representava o que governava a fronteira – os confins eram delimitados por um sinal, uma marca, e os funcionários para a vigilância das fronteiras eram denominados “marqueses”; *conde*, do latim *comes*, “companheiro”, assessor do soberano”, aquele que recebia o “cometimento” devia se justo, imparcial e zelar pelas crianças, órfãos e viúvas – traz já no título o vínculo à posse da terra (condado); *visconde*, do latim medieval *vicecomes*, designado pelos condes para substituição no governo; *barão*, do latim *baro*, cujo significado está ligado a varão, “homem valente que combatia junto ao rei” (1998, p.165).

Com o passar do tempo, os títulos foram sendo reduzidos a honorarias ou simples meios das pessoas se inserirem nas disputas e hierarquias da Corte. No Brasil, a vinda da família real, em 1808, trouxe, junto com outros rituais da *Casa de Bragança* (festas, cortejos, uniformes etc), a prática de titulações, que seguia o modelo lusitano tradicional. Introduzia-se, assim, na América portuguesa, um tipo de Corte que lembrava uma Europa distante, pagando os favores com títulos e honras, e forçando, assim, o nascimento de uma nobreza particular e fiel ao Imperador. Havia, contudo, uma notória e importante particularidade: se na Europa os títulos eram vitalícios ou hereditários e essa hereditariedade era garantida pelo sangue real, no Brasil, somente a *nobreza de linhagem* era restringida aos descendentes legítimos de Pedro I. O restante, ou seja, a maioria absoluta da nobreza brasileira era composta pelos membros da *nobreza adquirida*, isto é, pessoas que, para se integrarem ao atraente mundo da Corte tropical, tiveram que comprar um título nobiliárquico, não sem antes terem sido indicadas pelo Imperador para o recebimento deste.

Durante o tempo que Dom João permaneceu na colônia (1808/1820), foram concedidos 254 títulos de duque, marqueses, condes, viscondes e barões. No reinado de Pedro I (1822/1831), apesar da necessidade de se institucionalizar a nobreza no então recém-criado Império, o número de títulos nobiliárquicos distribuídos alcançou cento e dezenove⁶⁴, um número quase insignificante diante do que foi concedido no reinado de Pedro II (1840/1889), período que nos interessa no momento. Foi no Segundo Império que a ostentação de títulos de nobreza se tornou símbolo de distinção e o número de atos para concedê-los chegou a 1.439, sendo que, deste total, 77% eram de barão. Este número não corresponde ao número de pessoas condecoradas, pois algumas pessoas recebiam mais de um título, como no caso do Duque de Caxias⁶⁵.

Cabia ao monarca conceder honras e distinções como forma de recompensar seus súditos. Apesar dos critérios não estarem amparados por uma legislação específica, os motivos para contemplar com um título provinham de reconhecimento aos serviços prestados, de provas de patriotismo, de fidelidade e adesão ao Imperador, de serviços na área da saúde pública, na Guerra do Paraguai e, até mesmo, trabalhos nas exposições universais.

⁶⁴ Pedro I contemplou com títulos pessoas como Domitila de Castro a 'marquesa de Santos', com quem teve um polêmico relacionamento, e também uma das filhas desse relacionamento, Isabel Maria de Alcântara Brasileira, a 'duquesa de Goiás'. Ironicamente, podemos afirmar que, nesse caso, Pedro I seguiu uma das prerrogativas estabelecidas para a concessão de títulos: 'ser fiel e aderir a S.M.I'.

⁶⁵ Luis Alves de Lima e Alves, o conhecido Duque de Caxias, é um exemplo de titulação progressiva: barão em 1841, conde em 1845, marquês em 1852 e duque em 1854, único título desta categoria concedido a ela pelo Império por seu desempenho na *Guerra do Paraguai*.

No Brasil, o título de barão, o mais desprestigiado na hierarquia nobre, destinou-se, sobretudo, ao proprietário rural que não fazia parte da elite política. Títulos mais elevados, como o de visconde, conde, marquês e duque eram reservados aos proprietários e altos burocratas que ocupavam cargos públicos ou a militares que ingressavam na elite. Segundo Carvalho (1996), apesar dos barões constituírem 77% dos titulares de Pedro II, representavam apenas 14% dos ministros do 2º Reinado que possuíam títulos. A classe eleita pelo imperador como ‘mais merecedora’ ficou conhecida como os “barões do café”, termo utilizado para designar os ricos cafeicultores, sobretudo do vale do Paraíba, que recebiam a titulação mobiliárquica pela riqueza e pelo poder que ostentavam. Riqueza de origem, muitas vezes, obscura, porque relacionada a atividades desprestigiadas que incluía, inclusive, o tráfico negreiro, como afirmou Faria (In: VAINFAS, op. cit.). Os que não pertenciam a essa classe, como comerciantes⁶⁶, industriais, intelectuais e artistas, também foram contemplados com título de barão, porém em menor número.

Se os principais critérios para conseguir o passaporte de pertencimento à Corte tropical eram relativamente amplos, o mesmo não se repetia nos nomes que acompanhavam os títulos. Era de praxe o Imperador denominar uma boa parte desses contemplados com nomes de origem tupi, como no caso de Abilio, que recebeu o título de barão de *Macahubas*⁶⁷. O recebimento desse exótico e tropical nome está longe de ser um privilégio somente do nosso barão e também do período da concessão de seu título. Após a independência de 1822 ocorreu um grande sentimento lusópho nativista, conhecido como *tupinização* que levou muitos senhores a mudarem seus nomes de família para nomes indígenas. Freyre (1996) citou exemplos como o da família Galvão em Pernambuco, que adotou “Capapeba” como sobrenome, e do visconde de Jequitinhonha que transformou o nome português para “Francisco Gê Acaiba de Montezuma”, além de D. Pedro I, que recebeu o nome de “Gautimozím” quando entrou para a maçonaria. Para Alencastro (1997), os nomes indígenas de origem asteca exerciam fascínio sobre a elite brasileira pelo fato destes serem considerados índios ‘mais civilizados’.

Os exóticos nomes se confirmaram nos títulos de nobreza concedidos por Pedro I, contudo, no governo de Pedro II, a moda estava mais enraizada e seguia as tendências dos

⁶⁶ Freyre (op. cit.) denominou como “barões de tamancos” os caixeiros que enriquecidos em tavernas, pois, ao serem agraciados com o título, trocavam os tamancos de português por botas de montaria, integrando-se ao quadro dos “grandes” do Império pela mobilidade dos títulos recebidos e morrendo tão ostensivamente nobres como os senhores de terras.

⁶⁷ Palavra que, em tupi, designa ‘planta da família de leguminosas’, uma madeira vermelha preciosa de grande estima ondeada de preto que, depois de polida, se assemelha a uma tartaruga.

romances da Academia do IHGB. A voga indianista divulgada nos romances de José de Alencar e Gonçalves Dias reforçava a inovação dos nomes concedidos pelo Imperador, sob o verniz exótico dos trópicos. Mesmo que não fosse do agrado do novo nobre, este teria que ostentar nomes de difícil compreensão, sobretudo para o refinado mundo das Cortes europeias que não se acostumavam com nomes como *Quixeramobim*, de *Itaqueri*, de *Solimões* e outros.

Os nomes de origem tupi foram privilegiados também para indicar a posição geográfica do agraciado, ou seja, para particularizar sua região ou propriedade. Foi o caso de Francisco Vicente Viana, o primeiro presidente da Província da Bahia, que recebeu o título de barão do Rio das Contas, cidade onde Abilio nasceu. Portanto, como já havia um barão no lugar, nosso autor recebeu o nome de Macahubas, uma cidade Baiana na mesma região de Rio de Contas. Outros exemplos se repetem como do *Itaquatiá*, de *Iguape*, de *Maranguape* etc. O imperador seguia as prerrogativas da nobreza europeia em seu Império americano, porém inseria a concessão de títulos nos moldes da quente, úmida e exótica Corte tropical⁶⁸.

Como já ressaltamos, a maior parte dos privilegiados era composta por fazendeiros, pessoas ligadas a atividades econômicas consideradas produtivas. Em seguida, vinham os ocupantes de cargos públicos, comerciantes e negociantes e, posteriormente, a categoria na qual Abilio estava inserido: a dos professores, intelectuais, médicos, diplomatas, banqueiros, sacerdotes e outros.⁶⁹ O baronato era a marca registrada, sobretudo, dos cafeicultores do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, embora a elite carioca tivesse a preferência de Pedro II. Para ser agraciado com o título, Abilio, que era baiano e não era proprietário rural, além de ter que esperar um bom tempo, ainda teve que comprovar seu merecimento. Notamos esse fato pela correspondência trocada com o barão da Vila da Barra, que propôs o título nobiliárquico para Abilio em novembro de 1876:

Amigo Velho.

Nessa data officio ao Ministro do Imperio fazendo ver o offerecimento que V. fez às Escolas de Minas, e pedindo para que se lembre de agracial-o com algum titulo; independente da correspondencia official, escrevo particularmente ao mesmo nesse sentido, dizendo que já é tempo de recompensar os sacrificios

⁶⁸ Como era raro os nomeados com o próprio sobrenome, alguns demonstravam seu descontentamento com o nome exótico e alteravam para o sobrenome quando recebiam uma patente mais alta. É o caso de Francisco de Cunha Bueno, o barão de *Itaqueri* que, quando recebeu a titularidade de visconde, alterou para visconde de Cunha Bueno. Também os nomes eram relacionados a uma batalha, como o do barão da Laguna e barão do Amazonas, título concedido pela vitória na Guerra do Paraguai, a bordo da fragata Amazonas (SCHWARCS, op. cit.).

⁶⁹ Schwarcz (Ibid, p.173) ressaltou que essa classificação não era simples. Muitos titulares acumularam atividades diversas: eram freqüentes os fazendeiros com atribuições militares e/ou cargos públicos e/ou parlamentares. Há ainda casos em que se ignorava a ocupação dos agraciados, pessoas de biografia obscura, cujos motivos para receber a honrosa distinção eram desconhecidos.

seos pela Instrucção Publica, que tem servido de pretexto para agraciar a tantos que não estão no seu caso. Vamos ver se consigo alguma cousa. Muitas lembranças as Primas e aos Primos. Disponha do seo amigo sincero. Barão da Villa da Barra. (Apud RIGHBA, op. cit., p. 377)

Provavelmente, houve outra correspondência do mesmo barão solicitando a documentação necessária para assegurar o título, que não sabemos se era de barão ou outra patente. Em janeiro de 1877, Abilio respondeu ao primo barão:

Meu caro amigo. Recebi os documentos que V. havia me pedido. Quanto ao memorial não me presto a escrevel-o, que com a apresentação delle equivaleria a um requerimentode graça, e como nunca fiz, nem farei jamais. Entendo que honras solicitadas não honram, porque a solicitação já é uma prova de pouco merecimento. Certamente V. não seria titular se lhe houvessem pedido um memorial: eu penso do mesmo modo. Ora os serviços ou são patentes e relevantes e a remuneração deve ser expontanea; ou não o são, e um memorial jamais os fara taes. O que lhe peço encarecidamente é que convença o Sr. José Bento de que não partiu de mim a lembrança que V. teve de me alcançar um titulo, o qual entretanto se está dando constantemente a tantos outros, que nem serviços têm, nem apresentam memoriais. Abilio. (Ibid. p.378).

Como podemos notar, Abilio precisava justificar, através de uma tese, o ‘merecimento’ dessa titulação. Entretanto notamos pela correspondência que ele não foi conivente com a proposta de apresentar essa ‘prova’, por achar que não estava sendo valorizado pelo seu desempenho na instrução. A crítica expressa por Abilio e dirigida ‘aos outros’ que recebiam títulos sem merecimento é corroborada pelo seu patrício, Dr. José Carlos Mariani, que publicou, em 1875, um relatório biográfico sobre ele. Nesse relatório, Mariani ressaltou a ingratidão do Império para com Abilio, argumentando que, mesmo com toda sua “caridade”, o benfeitor da infância ainda não tinha sido valorizado conforme as normas da época:

Tendo servido o seu paiz melhor, sem duvida, do que alguns ministros, que se têm distinguido unicamente deixando a sua honra e a sua fortuna comprometidas, é de admirar que até hoje o Dr. Abilio não tenha sido feito Barão ou Visconde. A differença que existe é que estes personagens têm mandado fazer algumas biographias de encomenda, os cobrindo de elogios quando a execração publica os acompanhará até o tumulo: e o Dr. Abilio encontra em um órgão da opinião publica, um juízo imparcial, que espontaneamente faz justiça á seu mérito e proclama bem alto na imprensa dos Estados Unidos e da Europa (Ibid, p.68).

A amizade e a relação próxima com Pedro II igualmente não serviram como critério para que Abilio fosse agraciado com um título. Isso nos indica que doar título para alguém da instrução não parecia ser algo relevante, ou seja, a ‘generosidade’ de Pedro II para com os

proprietários da terra não se estendia a pessoas da elite que atuavam na instrução, pois não identificamos em nossas leituras a distribuição de títulos para quem se destacava nessa área. Da mesma forma, pertencer a uma família de elite com portadores de títulos, ou seja, ser primo do barão de Vila da Barra e casado com a sobrinha do barão de Cotegipe, não garantiu a Abilio o acesso fácil ao baronato. De acordo com Carvalho (2002), no Império, havia situações em que, apesar da riqueza, do poder e da ostentação, a solicitação não era atendida.

Abilio só recebeu o título de barão em junho de 1881 (titularidade estendida para sua esposa a ‘baronesa de Macaúbas’), quatro anos depois da solicitação feita pelo barão de Vila da Barra. Além disso, não o recebeu pela Bahia e, sim, por Minas Gerais. Fazemos aqui uma ressalva, pois foi no ano de 1871 que o barão da Vila de Barra, médico, natural da mesma cidade baiana em que Abilio atuou na década de cinqüenta, enviou-lhe a carta, indicando seu nome para receber o título em função de seus serviços prestados à ‘instrução mineira’. Ora, nesse período, Abilio atuava como diretor, no Rio de Janeiro, em seu *Colégio Abilio*, e a única pista que temos dos serviços que prestou para a instrução mineira foi a doação de 8.000 exemplares de seus livros enviados a essa província, como ele mesmo definiu, em circular enviada, em 1876, para o Inspetor da Instrução de Minas Gerais, Dr. Leônidas Marcondes (Apud RIGHBA, op. cit.).

No período de 1875-1876, o barão de Vila da Barra, que já tinha sido médico da câmara imperial e mantinha estreita relação com o Imperador, era o presidente da Província de Minas e o título de barão foi concedido a Abilio no mesmo ano que ele se mudou para Barbacena, a fim de lá fundar seu *Colégio Abilio* de Barbacena, em junho de 1881. Ou seja, pode ter havido uma articulação do ex-presidente da Província para a mudança de Abilio para Minas Gerais, favorecendo, assim, o recebimento do título por ele. Ao cruzarmos as teias da história, notamos esta pista que pode ter influenciado a mudança de Abilio para Barbacena.

O processo de solicitação de um título exigia um bom tempo de espera, pois, primeiramente, era enviado pela Secretaria do Império para ser submetido e apreciado pelo ministro ou pelo conselho, embora a palavra final fosse do Imperador. Além de ter que esperar pelo título de barão, Abilio, com certeza, teve que despender uma boa quantia, já que os tributos para sua obtenção eram altos. As chamadas “cartas de mercês” para títulos de tratamento eram pagas de acordo com a hierarquia do título, porém não custavam pouco. Pelo título de barão, Abilio pagou o valor de 750\$000 (setecentos e cinqüenta mil-réis) e, para obter o complemento “com grandeza”, teve que investir o valor de 1:575\$000 (um conto e quinhentos e setenta e cinco

mil-réis)⁷⁰. Sem contar os gastos adicionais com os papéis e tramitações que também não eram suaves⁷¹.

A princípio, Abilio recebeu um título de ‘barão sem grandeza’, sendo que, no ano seguinte (em junho de 1882), o governo imperial alterou sua patente para ‘barão com grandeza’, recompensando-o pela sua ativa participação no *Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Aires*, como delegado oficial do Império brasileiro. A dinastia dos Bragança seguia a tradição espanhola, na qual os barões e viscondes subdividiam-se em s novas qualificações: ‘com grandeza’ e ‘sem grandeza’.

Outro fator interessante a ser pontuado está relacionado ao período em que Abilio recebeu o título, o qual coincide com uma fase de pouca popularidade de Pedro II, período em que a maior parte dos títulos era doado. Na implementação das leis abolicionistas (1871, 1885, 1888), da mesma forma que crescia substancialmente o número de adeptos ao republicanismo, visivelmente aumentava o número de títulos de barão concedidos. Esse fato indica uma manipulação política dos mesmos, ou seja, uma forma de Pedro II cooptar ou compensar os fazendeiros, aproximando-os da monarquia, na tentativa de pagar-lhes em símbolo de status o que tirava deles em interesse material⁷².

Realizar viagens para a Europa era um outro critério de prestígio que pode ter contribuído para a integração de Abilio ao baronato, particularmente, suas viagens para a França, país considerado modelo da nobreza da terra para alcançar o ideal de civilização e da modernidade. Como já ressaltamos, a França exercia sobre a intelectualidade brasileira do século XIX uma imensa atração como capital cultural. A exemplo disso, dizia Pedro II: “A França é o país da minha inteligência, a outra (o Brasil) é a de coração e de nascimento”. Essa frase definia bem o modelo intelectual e estético da França, que servia como critério para se alcançar uma titularidade, o qual foi cumprido por Abilio, que já havia realizado viagens para a França.

⁷⁰ Um mil-réis (1\$000), no ano de 1875, valia 1,05 dólares; um conto de réis, (1:000\$000), no mesmo ano valia 550 dólares (SILVA, 1997).

⁷¹ Se os critérios para a escolha dos titulados não eram tão evidentes, os preços eram. Havia uma tabela com valores bem definidos. De acordo com Schwarcs (Ibid., p.172), as mercês honoríficas, no período imperial, eram assim classificadas 1. Títulos de duque, marquês, conde, visconde e barão; 2. Título de Conselho e os tratamentos de Excelência e Senhoria, quando não anexos a emprego ou graduação; 3. Empregos da Casa Imperial: maiores ou menores; 4. Condecorações de várias ordens do Império; 5. Graduações militares honorárias.

⁷² Segundo Carvalho (1996, p.238): “Enquanto 51 títulos foram distribuídos no quinquênio 1860/64, entre 1870/74, o número subia para 120. No último quinquênio do Império foram concedidos 238 títulos de barão, 173 dos quais em 1888 e 1889”.

No Brasil, não se era nobre de berço e nem para sempre, fato que não escapou do olhar da alemã Ina Von Binzer⁷³, ao definir a ‘aristocracia’ brasileira, em 1882:

A aristocracia desse país é originalíssima, fazendo parte dela gente que emigrou de Portugal para trabalhar no campo e chegou aqui de pés descalços! Mas os barões, marqueses e viscondes da fábrica de D. Pedro representam uma boa rendazinha para o Estado. Pena é que o marquesado adquirido por preço elevadíssimo seja enterrado com seu feliz comprador. D. Pedro não confia no seu zé-povinho de sangue esquentado; o pai é barão, mas o filho será talvez um revoltoso, de maneira que não se concede a hereditariedade. Mas dessa forma, que benefícios trará ao país essa aristocracia? É muito raro, e somente com licença especial do Imperador, quando deseja verdadeiramente distinguir alguém, obter-se permissão para juntar-se um “de”, ou simplesmente o título ao sobrenome do contemplado; caso contrário, esses títulos referem-se quase sempre ao nome de uma região. A maior parte é tirada da antiga língua guarani, dos indígenas, designando ainda inúmeros lugares do Brasil (2004, p.107).

Binzer refletiu de forma irônica sobre como essa prática se dava no Brasil, contudo seu parecer da alemã traduz parte desse período tão peculiar na história do Brasil. Os titulares tropicais eram circunstanciais, como bem definiu Schwarcz, e a concessão não significava somente um expediente ‘honorífico’, mas, sim, um verdadeiro ‘toma-lá-dá-cá’. Desta forma, uma outra estratégia adotada por Pedro II era a de doar títulos para pessoas em idade avançada, pois, assim, o uso seria breve. Foi o caso de Abílio que, apesar de ser conhecido na história como ‘barão de Macahubas’, desfrutou do prestígio dessa titularidade por cerca de uma década somente. Começou a ser barão em 1881 e terminou em janeiro de 1901, quando veio a falecer. Mesmo que não tivesse morrido, ainda assim seria curta sua vida de barão, pois um dos primeiros atos da República, em 1891, foi abolir todos os títulos honoríficos, já que sua continuidade simbolizava a sobrevivência da Monarquia⁷⁴.

A titularidade, contudo, permaneceu como sinal de tradição. Abílio não se manteve barão somente até sua morte, até hoje é identificado como tal, numa demonstração de que a nobreza nos ‘tristes trópicos’ não era tão passageira assim. Interessante observar que, até na década de 70 (do século XX), a cédula de mil cruzeiros ainda trazia, contraditoriamente, a figura de um barão, um símbolo forte do Império, ao lado de um marechal (Floriano), o símbolo da República.

⁷³ Von Binzer foi uma preceptora alemã que veio ao Brasil no ano de 1881 e aqui permaneceu até o início de 1883. Nesse período, escreveu cartas para sua prima Grete, na Alemanha, retratando suas impressões de estrangeira sobre o cotidiano do Império. Suas cartas foram publicadas na obra: *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil* (Paz e Terra: 2004).

⁷⁴ Sobre isso, Schwarcz relatou um ato falho de Floriano Peixoto que, ao enviar correspondência a Rio Branco, informando-o sobre essa medida, teria endereçado o envelope ao “Barão do Rio Branco” e este teria respondido com um ciente e ironicamente assinado “Barão do Rio Branco”. O outro deslize se refere aos nobres que assinaram como titulares a Constituição de 1891. Outros mantiveram o nome do título incorporando ao nome de nascimento, como o próprio Rio Branco, que passou a se chamar José Maria da Alves Paranhos do Rio Branco, mantendo, assim, o prestígio e autoridade do passado.

Concluimos essa parte com a bem humorada frase de Carlos Drummond de Andrade em relação a esta cédula: “Venham consumir seus barões e seus florianos”.

A partir dos dados deste capítulo em que apresentamos uma parte da trajetória de Abilio Cesar Borges para o leitor, pudemos esboçar um pequeno quadro em que está organizado a cronologia da vida daquele que escolhemos para investigar. É notável que Abilio tenha sido um homem do seu tempo, um ‘bem nascido’ que estava inserido no que havia de mais expressivo no mundo intelectual da boa sociedade imperial. É fato que, desde muito cedo, mostrou seu interesse pela instrução e pela infância, dedicando-se à carreira do magistério ao invés da medicina. Além disso, é inegável sua participação em diferentes instituições que abarcavam uma boa parte dos homens ‘ilustres’ do período. Sua passagem pelo cargo de Diretor da Instrução, apesar de aparentemente conturbada, refletiu o que estava circulando no período: insatisfações, denúncias, críticas e outras demandas relativas à instrução pública nas Províncias.

Ao percorrermos sua trajetória, atentando para seu círculo de relações, compreendemos que, sem dúvida alguma, era um homem bem relacionado. Não foi, assim, um incompreendido, muito ao contrário, era um reconhecido, pois, diante de sua atuação em atividades intelectuais e filantrópicas, construiu seu nome que, independente das críticas, ficou registrado na história da educação brasileira. Abilio, independente de ser polêmico, vaidoso, representante da elite, foi um homem que iniciou sua vida no campo da instrução e, com todas as ressalvas típicas de sua época, se posicionou a favor da instrução. E foram justamente suas idéias a respeito da infância escolar neste período histórico que nos motivaram a eleger este personagem como objeto de nosso estudo.

Quadro 1 Trajetória resumida da vida de Abilio Cesar Borges

Ano	Atividade	Local	Outros
1824	Nasce Abilio Cesar Borges	Vila de Minas do Rio de Contas/Bahia.	Estuda as Primeiras letras nesta mesma vila.
1838	Inicia os preparatórios no <i>Colégio Conceição</i> .	Salvador/BA	Conclui em dois anos o curso de preparatórios.
1840	Retorna para sua cidade natal por questão de saúde	Minas do Rio de Contas	Fica um ano se recuperando.
1841	Ingressa na <i>Faculdade de Medicina da Bahia</i> .	Salvador	Recebe distinção no 4º ano e <i>laude</i> no 3º, 5º e 6º anos.
1841	Atua, paralelamente aos seus estudos na Faculdade, como professor no seu antigo <i>Colégio Conceição</i> .	Salvador	Permanece durante quatro anos ministrando diferentes matérias.
1845	Funda o <i>Instituto Literário da Bahia</i> .	Bahia	Foi presidente do órgão aos 24 anos
1846	Transfere o curso para <i>Faculdade de Medicinal do Rio de Janeiro</i>	Rio de Janeiro	Concluiu o curso em 1847.

1846	Membro fundador da Academia Philomatica.	Rio de Janeiro	Foi 1º Secretário ao lado do presidente visconde de Caravellas e do vice, barão de Santo Ângelo.
1847	Associa-se como membro na Imperial Sociedade Amante da Instrução, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e Conservatório Dramático Brasileiro.	Rio de Janeiro	Integra, ao mesmo tempo, outras entidades filantrópicas e intelectuais.
1847/1855	Atua como médico e cirurgião. Casa-se com Dona Francisca Wanderley.	Vila da Barra - Bahia Zona de São Francisco.	Exerce a profissão de médico por cerca de 10 anos.
1853 1850	Funda o <i>Atheneo Barrense</i> , um colégio para meninos.	Vila da Barra do Rio Grande	Além de médico, era vereador e presidente da câmara nessa Vila.
1856	Assume o cargo de Diretor da Instrução Pública da Bahia.	Salvador	Fica no cargo de 1856 a 1857
1858	Funda o <i>Ginásio Bahiano</i>	Salvador	
1859	Recebe a visita do Imperador Pedro II no <i>Ginásio Bahiano</i>	Salvador	Foi a 1ª escola baiana a receber uma visita do Imperador.
1860	Filia-se a Anti-Slavery Society de Londres.		Integra outras sociedades abolicionistas neste período.
1865	Financia uma companhia com seus recursos para lutar pela pátria na Guerra do Paraguai.	Salvador	A companhia formada pelos funcionários do seu Ginásio Baiano integrou o Corpo de Voluntários ‘Zuavos baianos.’
1866	Viaja para a Inglaterra, Itália e França.	Europa	Publica, da França, seus dois primeiros livros de leitura e os discursos proferidos no Ginásio.
1870	Viaja para a França, Itália e Bélgica.	Europa	Tratamento de saúde e nova edição dos livros de leitura. Retorna em 1871
1870	Encontra o papa Pio IX, em Roma.	Europa	Solicita ao papa que interfira no sentido de acabar a escravidão no Império.
1870	Funda o <i>Colégio Abilio da Corte</i> .	Rio de Janeiro	Dirige o Colégio até 1880.
1872	Membro do Conselho Diretor da Instrução Primária e Secundária no Município Neutro.	Rio de Janeiro	Ocupou o cargo até 1877.
1879	Viaja novamente para a França, Bélgica e Inglaterra.	Europa	Publica novas edições de seus livros e permanece cerca de um ano neste continente.
1879	Recebe o grau de Comendador de São Gregório Magno de Roma.	Roma	Título dado pelo Papa Pio IX em Roma.
1880	Recebe Comenda da Imperial Ordem da Rosa.	Brasil	Prêmio conferido por Pedro II, pela atuação na instrução.
1881	Funda o <i>Colégio Abilio</i> de Barbacena.	Minas Gerais	Dirige o Colégio até 1888.
1881	Recebe o título de barão de Macahubas.	Minas Gerais	Titulo dado pelo Imperador em reconhecimento pela atuação na instrução.
1882	Participa do Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Aires.	Buenos Aires	É o delegado oficial do Império brasileiro.
1882	Recebe o complemento do título de barão “com grandeza”.	Rio de Janeiro	Devido a sua participação no Congresso em Buenos Aires.
1883	Participação na Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro como expositor	Rio de Janeiro	Recebeu prêmios pelos aparelhos e livros escolares.
1883	Reassume o Colégio Abilio da Corte em parceria com seu filho.	Rio de Janeiro	Dirige o colégio até dois anos antes de morrer.
1889	Participa da Exposição Universal de Paris.	Paris/França	Recebe várias medalhas.
1891	Morre com 66 anos.	Rio de Janeiro	Foi vitimado por uma síncope cardíaca

Capítulo II

Instruindo e educando a infância do ensino primário: os pupilos do senhor diretor

Menino só endireita no colégio
(J. L. Rego)

Neste capítulo, abordaremos a educação e a instrução primária da infância, de acordo com os princípios defendidos e postos em prática por Abilio Cesar Borges. Trataremos dos aspectos físicos e materiais de seus colégios, desenvolvimento infantil, papel dos professores, métodos e disciplinas propostas (ciências e religião), premiações e punições morais entre outras. Partimos de sua prática, assim como de seus discursos, para confrontá-los com o pensamento pedagógico do ensino oficial que circulava no período. Muitas de suas sugestões eram dirigidas para a infância em geral, no entanto, diante da realidade do ensino primário no Brasil, uma boa parte destas sugestões ficava restrita aos muros de seus colégios, direcionados aos filhos da elite, que se beneficiavam de um ensino diferenciado e de qualidade.

A importância da instrução e da escola era enfatizada com veemência por Abilio que, antes mesmo de iniciar sua trajetória como diretor de estabelecimentos privados, já defendia o espaço escolar, não somente para fornecer um diploma, mas, sobretudo, para formar homens de bem ou o *gentleman*, protótipos de uma sociedade de ordem. Educar e instruir era o duplo objetivo do colégio, sendo que o primeiro se daria pelo contato com os colegas, com os mestres e com as regras bem estabelecidas, e o segundo com a aprendizagem das ciências. Aliados, definitivamente, resultariam em homens educados e instruídos, de acordo com os valores da sociedade que se desejava construir.

Apesar de não defender de forma explícita a instrução pública, obrigatória e gratuita, como pudemos averiguar, Abilio não deixou de se pronunciar a favor da melhoria do ensino primário. Mesmo sendo um monarquista convicto, alertava que, independente do regime de governo, não haveria democracia sem investimento na instrução. Reconhecia que o ‘atraso’ na instrução popular (ensino primário) não se limitava somente ao Império brasileiro, pois outros países da Europa, além dos Estados Unidos, apesar do investimento incessante nesta modalidade de ensino, almejavam um ensino melhor.

O estado desanimador da instrução pública no Império, no decorrer do século XIX, estava posto nos diagnósticos de diferentes profissionais, intelectuais e espíritos esclarecidos,

independentemente da confissão política e de credo religioso. Era unânime a afirmação de que o ensino, sobretudo o primário, era precário e, muitas vezes, inexistente. A tese de que a instrução primária no século XIX se confinou entre a desastrosa política pombalina e o florescimento da educação na era republicana provém, para Faria Filho (2000), sobretudo, da obra *Cultura Brasileira* de Fernando Azevedo e ainda não foi superada.

A abordagem que coloca este período como a nossa ‘idade das trevas’, apontando um mundo onde as idéias estão, continuamente, fora de lugar, é contestada pelo autor, que recorreu a recentes estudos, particularmente no período imperial, para demonstrar que havia, em várias Províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas ‘camadas inferiores da sociedade’. Diversas leis provinciais, ainda na década de 30 do século XIX, tornavam obrigatória, dentro de certos e sempre amplos limites, a frequência da população livre à escola. Além do que os precários dados estatísticos deixaram de fora um significativo número de redes de escolas públicas, privadas e domésticas.

Sem dúvida, neste período, afirmou-se nos discursos uma maior preocupação com este ensino, pois era fundamental o papel da instrução na elevação do nível intelectual e moral da nação. O poder redentor da educação era um poderoso instrumento de regeneração e o Estado era criticado, pois sua falta de atenção para com o ensino era apontada como causa principal da ignorância a que o povo estava submetido. A instrução era desejável, tanto para os ‘novos liberais’ (década de setenta) quanto para os ‘antigos’. A diferença era que, enquanto os antigos associavam instrução à ‘civilização’ do povo, tentando inculcar-lhes padrões de civilidade, os modernos liberais entendiam que instrução e ‘progresso’ agregavam conceitos como utilidade, produtividade e desenvolvimento, conforme apontou Vilella (In: STEPHANOU; BASTOS, 2005).

A necessidade da escolarização para se atingir um patamar de país civilizado estava posta nos discursos oficiais e não oficiais, embora fosse consenso também que havia limites para a extensão desta mesma instrução para a maioria da população. Desde os limites políticos e culturais de uma sociedade escravista, assim como, o baixo investimento das Províncias nesse setor, conforme encontramos registrado em vários documentos.

Abilio, que era atuante nos debates sobre a importância desta instrução, ao mesmo tempo em que se posicionava como um crítico do Estado, cobrando investimento para o ensino, se dedicava aos seus colégios, nos quais eram admitidas crianças e jovens provindos de classe alta.

Semelhantemente a outros intelectuais, procurou colocar em prática, em seus colégios, as melhores idéias de que tomara conhecimento enquanto Diretor de Instrução, porque acreditava que, se o Estado não cumpria com sua função, a iniciativa privada deveria ocupar este espaço com a competência que a elite lhe atribuía.

Para sustentar seus discursos e propostas referentes a este nível de ensino, o autor recorreu a vários autores, pois, como já ressaltamos, havia sido influenciado pelo ensino da retórica das humanidades que marcou profundamente suas obras e seus discursos eruditos e bem compostos, pronunciados em ocasião de solenidades e conferências⁷⁶. A citação de nomes de ‘ilustrados’ que reafirmava suas propostas era um elemento essencial para demonstrar erudição e conhecimento, evidenciando, assim, que suas idéias encontravam-se respaldadas por ‘assumidades’ e por ‘autoridades’ no assunto. Dificilmente alguém questionaria as ‘verdades’ declaradas pelos filósofos da Antigüidade ou por experientes educadores franceses.

Dois autores constantemente citados, desde a década de cinquenta do século XIX, foram os franceses Théry⁷⁷ (1796-1878) e Barrau⁷⁸ (1794-1865). Monsieur Barrau produziu obras para alunos, professores e pais de famílias, tratando de temas de moral religiosa e moral aplicada à ciência da educação. Seus livros, compostos de pequenos textos e historietas moralistas, incluíam temas como os deveres das crianças para com Deus, pais, os próximos e a elas mesmas⁷⁹. As obras de M. Théry inspiraram Abilio, sobretudo nos modelos de discursos para distribuir prêmios e recompensas⁸⁰.

⁷⁶ Reconhecendo a importância da eloquência, Abilio, em sua obra *Collecção de Discursos Proferidos no Gymnasio Bahiano*, dedicada ‘Aos pais de família brasileiros’, justificou que a obra era recomendável não apenas pela *beleza de estilo*, ou por *galas de eloquência*, mas pela utilidade dos discursos na educação dos filhos, pois ali constavam ‘importantes verdades’, que não eram ditas comumente, além de numerosos conselhos e advertências, considerados úteis para a educação dos filhos (1866c, p.01).

⁷⁷ O francês Augustin-François Théry foi autor de obras de educação e ensino, professor secundário e administrador, membro de várias sociedades do saber e publicou obras para o ensino secundário e colégios. (DEFONDON, In : BUISSON, 1887: p. 2877-2878 tome II).

⁷⁸ Literário e publicista francês, Théodore-Henri Barrau foi professor de retórica, diretor de colégios secundários, incentivador da escola normal. Autor de relatórios sobre a educação de jovens, inspetor da instrução primária, redator do *Manuel général de l'instruction primaire*; compôs numerosas obras e reconhecido pelos serviços dedicados a instrução popular (DEFONDON, op. cit., :p.173, Tome I).

⁷⁹ As obras de M. Barrau onde encontramos as passagens que Abilio citou foram: *Des devoirs des enfants envers leurs parents* (1837); *Morceaux choisis des auteurs français a l'usage des écoles normales primaires – des instituteurs et des institutrices*. (1862); *Choix gradué de 50 sortes d'écritures pour exercer les enfants à la lecture des manuscrits*. (1853); *Exercices de composition et de style ou sujets de descriptions, de narrations de dialogues et de discours*. (1861); *De l'Éducation dans la famille et au collège*. (1852); *Exercices de composition et de style ou sujets des descriptions, de narrations de dialogues et de discours* (1881).

⁸⁰ As obras mais utilizadas, das quais Abilio copiou uma boa parte de seus discursos foram: *Modèles de discours et allocutions pour les distributions de prix dans les lycées, collèges et autres établissements d'instruction secondaire*

As obras destes autores, que recorriam a filósofos gregos e romanos, civilizações antigas para abordar a relação da criança com a escola e a família, destacando a música, a ginástica e outros elementos, baseavam-se na importância e na missão geral da educação. Procuravam conciliar a educação da Antiguidade com a ‘moderna’, introduzindo e reforçando a importância da educação religiosa, responsável pelos primeiros fundamentos da moral dado à criança. Para eles, a escola tinha por função formar um bom coração na criança, que deveria ter como referência os ensinamentos morais cristãos.

Abilio não recorria a uma metodologia específica para citar os autores e, sim, uma mistura de autores da Antiguidade, do século XVI e de seus contemporâneos do século XIX. Seguindo os princípios de Barrau e Théry, Abilio lançava mão de filósofos como Sêneca, Quintiliano, Aristóteles, Terêncio, Platão, Catão, Paulo Emílio, Aristipo, Horácio e Plutarco, juntamente com Pestalozzi, Daguesseau, Rollin, Locke, Gauthey, Lemare, Fenélon⁸¹, Castilho etc. De forma menos freqüente, recorria a Antônio Vieira, Victor Cousin⁸², M Guizot, Pierre-Alexandre Lemare⁸³, Joseph Jacotot⁸⁴ e outros.

De acordo com ‘a necessidade’, Abilio buscava o apoio dos autores citados para reforçar suas idéias a respeito de punições morais, supressão de castigos corporais, e também para despertar a honra no menino, enfatizar a importância do sábio na instrução da infância, defender o ensino amorável e adequado, disciplinar a criança com base no amor sincero da virtude, destacar a importância da família na educação dos meninos etc.

A partir da década de oitenta do século XIX, entraram em cena outros autores, além dos já citados. Neste período, a política educacional do ensino primário dos Estados Unidos influenciou

(1852); *Modèles de discours et allocutions pour les distributions de prix dans les écoles primaires des deux sexes* (1854).

⁸¹ Francês de origem nobre, François-de-Salinac de la Mothe-Fénélon (1651-1715) pertencia à Igreja, tendo sido diretor de uma congregação feminina, cujo objetivo era converter as mulheres huguenotes ao catolicismo. Compôs, em 1687, um Tratado sobre a educação das meninas e outras obras pedagógicas como *Fábulas*, *Aventuras de Telêmaco* (obra adotada nos colégios de Abilio) e *Diálogos dos mortos*, que dedicou ao duque de Borgonha, sobrinho de Luis XIV, de quem foi preceptor (CAMBI 1999, p. 296)

⁸² Escritor, filósofo e defensor do ensino público, teve uma participação ativa na sociedade francesa (Conselho do Estado), publicando livros e traduzindo as obras completas de Platão, Aristóteles, Abelardo e Descartes. Foi ministro da instrução pública e contribuiu com Guizot na implementação da lei de 1833 sobre a gratuidade e a obrigação o ensino primário. Incentivou a liberdade de ensino, mostrando-se favorável às escolas eclesiásticas (JOURDAN, In: BUISSON, op. cit., p.606-605 Tome I).

⁸³ Médico e físico publicou obras de gramática e métodos de leitura no século XVIII. Publicou (1704) um curso prático da língua latina, consistindo seu método em ensinar para a criança a língua materna acompanhada de um gesto explicativo para esta o associasse à palavra (Ibid, p. 1565, Tome II).

os discursos de Abilio, assim como de outros educadores brasileiros. Portanto Abilio recorrera, ainda que de forma pontual, à teoria de Spencer, para enfatizar o desenvolvimento infantil e a felicidade como estímulo para a instrução.

Valia-se também, Horácio Mann⁸⁵ como referência da valorização do ensino primário e oposição aos castigos corporais e, ainda, dos relatórios de Celéstin Hippeau⁸⁶ para enfatizar o ensino primário concreto. Apesar de recorrer aos homens das ciências, também utilizou, de forma generalizada, durante toda sua trajetória, princípios religiosos, destacando a prática de parábolas bíblicas que ressaltavam Jesus Cristo, ‘o mestre dos mestres’, nas quais se encontravam ensinamentos de como educar e instruir a infância.

Esta pluralidade de autores, que incluía elementos da pedagogia da *Paidéia* grega, modelos educativos romanos e também da educação cristã, além das idéias difundidas na Idade Moderna pela pedagogia dos humanistas, burgueses e iluministas, somada aos saberes pedagógicos da época Contemporânea, com os princípios da pedagogia romântica, científica, experimental e outras, sem dúvida, provinha de sua formação baseada na retórica.

Abilio citava o autor que melhor se adaptasse a suas idéias, não sendo adepto de nenhum especificamente, pois recorrer aos autores clássicos e respeitados era para reforçar suas propostas. Desta forma, poderia não concordar com a pedagogia de educação infantil, nem com o protestantismo de Froebel e Pestalozzi, podendo, no entanto, recorrer às suas propostas pedagógicas para enfatizar o ensino amorável.

Mesmo que tivesse uma formação filosófica profunda, não demonstrava isso em seus discursos, assim como não se dispunha a fazer especulações ousadas, pois não transcrevia as

⁸⁴ Foi diretor de estudos na França do século XIX e criou um método de ensino (1818) conhecido como Ensino Universal, que consistia em fazer com que a criança associasse um livro a fatos, idéias e palavras contidas neste livro, fazendo, assim, todas as combinações possíveis (PEREZ, In: BUISSON, op. cit., p.1399 Tome II).

⁸⁵ Um dos promotores da educação popular dos Estados Unidos da América foi membro do Senado norte-americano, tendo se posicionado favoravelmente à liberdade religiosa. Ocupou cargos da instrução pública dos EUA, no quais defendeu o ensino primário (1837/1848). Fez, também, diversas conferências, além de ter publicado jornais e tratados sobre a educação. Viajou para a Europa, em 1843, e publicou resumos sobre a educação em países onde esta era avançada. Publicou livros sobre arquitetura escolar, bibliotecas escolares, método sintético, leitura, higiene escolar etc. Se posicionou firmemente contra as punições nas escolas, aconselhando mães e mestres a recorrerem as punições morais, condenando punições físicas. Para ele, o objetivo principal da escola era moralizar as crianças, inculcando-lhes sentimentos naturais de confiança e de respeito (BUISSON, op. cit., p.1811 Tome II)

⁸⁶ Segundo Bastos (2002), uma boa parte dos escritos de C. Hippeau resultou de suas viagens realizadas, nas décadas de cinquenta e sessenta do século XIX, com a função de observar e analisar a situação da educação em diversos países. Seus livros resultaram tanto de pesquisas em documentos oficiais e relatórios, quanto de observação direta sobre a instrução pública nos EUA e em outros países. Seus relatórios foram amplamente utilizados por intelectuais brasileiros na segunda metade do século XIX, seja através da obra original, em francês, ou de traduções.

idéias mais complexas dos filósofos, apenas transmitia as mensagens destes conforme suas convicções.

Suas reflexões, enfim, se apoiavam em análises superficiais que propunham contribuir com a instrução. Os discursos buscavam, no passado, os ensinamentos a serem seguidos no presente. Este traço apoiado, via de regra, nos ensinamentos dispostos em uma longa história da humanidade, segundo Gondra (2004), marcou também o discurso dos médicos brasileiros com uma finalidade desdobrável, tanto na demonstração de erudição, como no argumento de autoridade. Os bons exemplos teriam função pedagógica de ensinar os caminhos a serem seguidos, de modo que se repetisse o sucesso dos homens bons.

2.1 Diretor e proprietário de estabelecimentos privados: *Mens sana in corpore sano*⁸⁷

Transcorrido menos de um ano de sua saída do cargo de *Diretor Geral de Instrução Pública da Bahia*, transcorrida em 1857, Abílio iniciou sua trajetória como proprietário e diretor de colégios privados. A partir da experiência em seus estabelecimentos, implementou o modelo de instrução que achava ideal, iniciando sua produção de livros escolares e publicando um vasto material que divulgava suas iniciativas consideradas inovadoras. O fato de ser reconhecido como o ‘pedagogo do império’, título recebido do Imperador Pedro II, também contribuiu muito para a divulgação de suas idéias.

Inaugurou em Salvador, em 1858, o *Ginásio Baiano* e, no ano de 1870, transferiu-se para o Rio de Janeiro com o *Colégio Abílio da Corte*, que dirigiu até 1879. Em 1881, criou seu novo *Colégio Abílio* na cidade de Barbacena, em Minas Gerais, dirigindo-o até 1888, quando retornou

⁸⁷ Máxima de Juvenal, muito utilizada na educação até meados do século XX. Em latim, significa *Alma sã em corpo são*, indicando que o verdadeiro sábio só deseja a saúde da alma e do corpo. Porém, para muitos que defendiam a prática da ginástica e dos exercícios físicos, o sentido era dizer que a saúde do corpo era importante para o espírito (DUARTE, 1986). Abílio era um usuário de máximas em latim de Juvenal, Sêneca e outros. Era muito comum apoiar suas idéias em cima destas pequenas frases moralistas, às vezes traduzidas e outras não. As máximas e os bons conselhos decoravam as paredes de seus colégios, inclusive do refeitório, como apontou o relatório da junta de higiene. Utilizou as máximas, sobretudo do Marquês de Maricá, em suas obras para os meninos decorarem ou copiarem inúmeras vezes, nas punições. Neste trabalho, utilizaremos as máximas citadas por Abílio para de ilustrar os títulos e subtítulos.

ao Rio de Janeiro com o *Novo Colégio Abilio*, inaugurado em parceria com seus filhos que, desde 1883, já dirigiam o estabelecimento⁸⁸.

Como já ressaltamos, o direito à liberdade de ensino, já consagrado pela chamada ‘ineficiência’ da instrução pública provincial, reforçou a efetivação da iniciativa particular nas províncias, que se expandiu quantitativamente e qualitativamente, com a crença institucionalizada de que era a solução para a lacuna deixada pelo poder público. Este, por sua vez, estimulava esta ‘contribuição’ através de variados acordos com a iniciativa particular, como subvenções às escolas por serviços prestados ou em troca da educação gratuita de alguns alunos (bolsistas), incorporação de aulas públicas gratuitas para crianças pobres, contratos etc.

O desenvolvimento do ensino privado foi, paulatinamente, se constituindo e se efetivando em todas as regiões, sobretudo nas capitais, de forma a oferecer uma ‘opção’ para as famílias. Os colégios particulares, instalados em prédios próprios, dentro dos parâmetros exigidos, com professores qualificados e valorização dos preceitos da ‘modernidade’, não atraíram somente os interessados em estudos fáceis e rápidos. Havia colégios nas províncias que, devido à qualidade superior de seu ensino, desviaram dos estabelecimentos públicos os que buscavam melhor preparação para os cursos superiores. Eram verdadeiros refúgios para a elite ansiosa e desejava de uma boa instrução.

Os colégios de Abilio estavam plenamente inseridos neste circuito fechado e privilegiado. Fato que não passou despercebido do olhar de diferentes autores da história da educação, os quais, independente das críticas, delegaram um papel importante a esses estabelecimentos, seja por causa alunos célebres que por ali passaram, pelos métodos renovados, pela disciplina branda ou pela divulgação incessante, por parte do diretor e de seu grupo, que propagavam os feitos dos colégios de forma a repercutirem por todo o Império.

O *Ginásio Baiano*, inaugurado em 1858⁸⁹, a exemplo do Colégio Pedro II, recebeu o apelido de ‘ninho de águias’, por causa dos alunos ‘ilustres’ que lá completaram seu curso de

⁸⁸ Antes desse período, Abilio já havia experimentado a prática do magistério, quando ainda atuava como médico, na Vila da Barra do Rio Grande. Em 1850, viveu sua primeira experiência como diretor de um colégio privado, denominado *Ateneu Barrense*, o primeiro estabelecimento de ensino direcionado para o sexo masculino da Vila da Barra. A segunda experiência, como já ressaltamos, foi no *Colégio Conceição*, o mesmo em que fizera os preparatórios e onde permaneceu por cinco anos ensinando várias matérias.

⁸⁹ Nesse ano, a Bahia não estava voltada somente para a inauguração do Ginásio que abrigaria a elite local. Em fevereiro, aconteceu uma manifestação violenta, conhecida como “motim da carne sem osso e da farinha sem caroço”, liderado por mulheres que, recolhidas na Santa Casa de Misericórdia, protestaram pelas ruas contra o preço da farinha e terminaram por apedrejar o palácio do governo. O Presidente Cansação de Sinimbu mandou recolher as mulheres e enviá-las para o convento da Lapa. Esse episódio ficou conhecido também como ‘revolução dos

humanidades, e foi abrigado em uma casa grande, com muitos cômodos, em meio a uma área verde, num local afastado do centro de Salvador⁹⁰. No ano seguinte, o colégio foi transferido para a região de Barris, outro espaço salubre em um prédio feito exclusivamente para abrigar um ambiente de escola.

Ao manifestar preocupação referente à localização do estabelecimento, o médico Abilio traduzia os preceitos contidos nos discursos médicos do período, pois o afastamento do mundo urbano, a partir da busca de um ar saudável, foi um critério utilizado na construção de colégio. Contudo não podemos perder de vista que a Bahia acabava de sair de uma devastação de cólera, tendo a epidemia exterminado, somente no ano de 1856, quase 30.000 baianos, tragédia que deixou a Bahia prostrada⁹¹, um forte motivo para construir seu Ginásio longe de focos de infecção. Com esse afastamento, Abilio pretendia, além de proteger seus pupilos contra as doenças, retirá-los de um mundo de vícios, de paixões e de tentações urbanas, como bem assinalou no Programa do estabelecimento:

O Ginásio Baiano vai funcionar em edifício situado em uma chácara muito próxima desta cidade, onde os alunos, por sobre estarem isentos das distrações e desvios a que dá lugar a morada no centro da povoação, terão dilatados espaço para o conveniente exercício corporal e excelentes banhos (Apud, ALVES:2000,p.25).

O espaço escolar também era visto como um componente educativo, portanto era preciso pensar um estabelecimento que assegurasse, ao mesmo tempo, condições de salubridade, tanto do ambiente físico como do humano. Para tanto, a construção de prédios, preferencialmente, deveria ocorrer em lugares afastados da cidade, altos, nos arrabaldes e colinas, arejados, bem iluminados. Critérios, conforme registrou Gondra (2004), sugeridos para a higiênica expansão do espaço urbano e, conseqüentemente, para a escolarização.

chinelos”, pois, ao fugirem da cavalaria oficial, muitas manifestantes deixaram os chinelos pelas ruas (TAVARES, op. cit.).

⁹⁰ O prédio, com acomodação para 200 alunos, localizava-se em frente ao Forte de Barbalho, na ‘Estrada do Jacaré de Cima’, nome que foi modificado por resolução municipal de outubro de 1921, passando a se chamar ‘Rua Dr. Abilio Cesar Borges’. Esse edifício pertenceu ao português Antônio Pedroso de Albuquerque, o visconde de Albuquerque, um dos homens mais ricos do Império, pertencente à primeira linha do partido Conservador. Abilio conseguiu esse espaço graças ao intermédio de seu ‘padrinho’ João Mauricio Wanderley, do mesmo partido do visconde.

⁹¹ De acordo com Pinho (In: HOLANDA, op. cit., p.310/311), em 1855, a peste desembarcou de um vapor vindo do Pará e invadiu a Província, entrando pelos lares e matando senhores e escravos. Houve casos de engenhos em que não sobrou um só escravo. Abnegação e sacrifício conviviam com pavor e egoísmo e muitas autoridades se evadiram, porém médicos, marinheiros, estudantes, freiras de caridade e outros morreram servindo. Os cemitérios logo ficaram abarrotados de cadáveres, pois a média diária na Capital era de cem mortos.

O prédio do *Ginásio* foi pensado por seu diretor para uso exclusivamente escolar. Espaços separados foram definidos para abrigar seus discípulos por série e idade, com salas de estudo, rouparia, dormitórios, salas de aula, refeitório, enfermaria, latrinas, além de área para lazer e esportes. Para Abilio, o papel da escola não se restringia somente a oferecer aos alunos uma educação intelectual e moral, era essencial o cuidado particular com o espaço físico escolar, que incluía: “Alimentação sã, regular e abundante; exercícios corporaes moderados; trabalho e repouso razoaveis; a tudo tenho convenientemente atendido” (1866c, p.127).

No discurso médico, registrou Gondra, havia um esforço para que se construíssem prédios específicos para colégios, com capacidade para receber um número de alunos adequado ao tamanho da sala, assegurando, assim, uma capacidade atmosférica por aluno, suficiente para a manutenção de um ambiente com salubridade. Localização, dimensão e arquitetura, separação por idade, divisão útil do tempo, recreio e lazer em espaços adequados, quantidade e qualidade da alimentação, vestimentas, sentidos e excreções, tempo do sono, banhos exercícios na água, tudo foi planejado pelo diretor, estando, dessa forma, dentro das prescrições dos doutores da *Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro*, onde o médico Abilio concluiu seu curso.

Abilio sempre se mostrou favorável aos internatos, adotando este sistema para todos seus colégios. Enquanto Diretor da Instrução, já havia sugerido a transformação do Liceu da Bahia nesse tipo de estabelecimento, alegando que seria de inestimável proveito para a Província, por ser mais fácil ali a ‘correção dos costumes’ e a ‘manutenção da ordem’. Com origem nas clausuras rigorosas feitas para as ordens religiosas, o internato foi utilizado como espaço escolar primeiramente pelos jesuítas e foi uma das causas do êxito na educação dos padres da Companhia de Jesus. Seu papel era de instaurar um mundo pedagógico, separado do mundo externo.

Este tipo de estabelecimento era tomado como modelo escolar ideal para a efetivação do projeto de moralização, gestado e legitimado pela ordem médica. Representado como fortaleza, o colégio atuaria como uma verdadeira barreira contra os vícios, sendo preciso, para tanto, evitar o contato dos alunos com o mundo exterior, controlar suas saídas, comunicações e leituras⁹². Educar requeria, naquele momento, certo enclausuramento para evitar tudo que pudesse ameaçar o projeto de investimento na moralização das crianças.

⁹² A separação entre alunos externos e internos baseava-se, também, no perigo que aqueles poderiam trazer das ruas, visto que eram menos controlados e menos expostos à vigilância, podendo introduzir, no colégio, jornais, livros servir de mensageiros etc.

O aspecto de prisão dos colégios de Abilio também estava dentro da arquitetura dos sobrados do século XIX. Com seus portões, muros altos e cães ferozes tinham a intenção de preservar a família patriarcal urbana da plebe de rua composta por sedutores, ladrões e, sobretudo, moleques ou meninos e meninas da mesma idade dos pupilos dos colégios, os quais estavam fora da escola e que, em grande parte, se ocupavam de ofícios menos dignos, como vendedores de loterias e quitutes, condutores de cegos, etc. Crianças e adolescentes pobres que eram relacionados à condição de vadios, como registrou Fraga Filho:

A sociedade escravista não oferecia grandes alternativas de ascensão para geração mais novas de livres e libertos. Especialmente para os meninos negros, a escravidão continuava a impor-lhes papéis subservientes e serviçais. Nas tendas dos mestres de ofícios, por exemplo, eram submetidos a rigorosa disciplina, a castigos corporais e tarefas estafantes. Diante disso, as vadiações e peraltices de rua apareciam como um misto de desdém, indiferença, protesto e resistência a um mundo adulto de horizontes limitados (1996, p.12).

Em nome de um projeto de moralização era preciso assegurar, no interior dos internatos, um completo isolamento entre as classes constituídas. O combate ao perigo, representado pelo mundo exterior, foi exemplificado na tese do Dr Armonde sobre a influência exercida pelos “capoeiras”. Em sua ótica, os exemplos de ‘moral perniciososa’ deveriam ser erradicados, como no caso dos capoeiras, grupo que mais comprometia a ‘civilização do Brasil’. Os professores e a polícia deveriam atuar conjuntamente, de modo a extinguir esta ‘raça nociva’ que vinha influenciando os meninos, atraindo-os para “os fataes exercícios da capoeiragem” (Apud GONDRA op.cit., p.456).

O Ginásio era um espaço, como definiu Abilio, distante das distrações, ou seja, que separava a criança e o jovem do mundo adulto (visto com desconfiança) e também do mundo dos meninos e meninas sem ‘eira nem beira’, vistos com desprezo pelos bem nascidos. Era necessário distanciar os internos dos moleques vadios para que pudessem viver em um ambiente pedagógico ‘puro’, um ambiente saudável, como foi descrito por Castro⁹³ e Meireles⁹⁴:

Quem chegasse em horas de recreio e contemplasse a legião infantil, girando qual bandos de alacres borboletas em torno do jardim, ou exercitando-se nos trapezios transbordante de seiva robusta, atestando-lhe a fortaleza do organismo, physico e a saúde do espirito, a *mens sana in corpore sano*, apreciaria a vida

⁹³ A professora Maria Luiza de Souza Castro foi uma das palestrantes na semana que homenageou o centenário de nascimento de Abilio, em 1924.

⁹⁴ Cecília Meireles escreveu sobre a infância de Rui Barbosa, o menino prodígio que, com doze anos, freqüentava o *Ginásio Baiano*.

em toda a pujança, a felicidade em todo o apogeu, encerrada no edifício do Gymnasio Bahiano (Apud RIGHBA, op. cit., p.52-53).

Grande colégio cercado de frondosas mangueiras. O diretor abolira os castigos corporais, que até então se aplicava aos alunos. Um dos jovens alunos, que se chamava Antônio de Castro Alves, até fizera uns versos, a esse bondoso diretor chamando-o “o anjo que à mocidade dos rigores libertou”. Oh! Ali era um paraíso: nem se falava mais em palmatória, e o diretor organizava reuniões literárias, em que os estudantes liam suas primeiras produções (1949, p.25).

Nas passagens da professora e da poetisa, a infância que freqüentava este ‘paraíso’ é comparada a ‘borboletas’ e ‘anjos’ que conviviam de forma harmônica e idílica em um ambiente natural e, sobretudo, sadio, onde o ar puro contribuía constituía um espaço considerado próprio para formar ‘bons corações’. Nos depoimentos referentes aos outros colégios, também eram comuns opiniões que reforçavam e exprimiam sentimentos de fraternidade, de ensino amorável, de relações idílicas e romantizadas. Ou seja, expressavam um modelo idealizado de escola higiênica, agradável e própria para a infância sadia, que em nada lembrava o mundo externo, composto por moleques, vadios e capoeiras.

De acordo com Abilio, para que a infância e a juventude pudessem representar um futuro próspero, era preciso uma educação reforçada, pois a idade que os cercava era plena de ‘perigos e ameaças’. Desta forma, seu estabelecimento era um espaço pra controlar essas constantes imprudências, pois ‘o bem nasce do bem’, como alertou no ano de 1858:

É muito neccessario não esquecerdes um so momento que a mocidade é leviana e imprevidente. Acostumai-vos a viver um pouco mais no futuro. A docilidadde, meus amigos, é a virtude fundamental de vossa idade. – é a essencia mesma do bom discipulo -: aquelle de vós que a não possuisse, o que é que viria fazer no Gymnasio? Sêde docéis; - vereis como desta só qualidade vao dimanar sucessivamente todas as outras: - o bem nascera do bem: - o estudo rehaverá todos seus encantos; e o Gymnasio Bahiano será uma morada de serena paz e de prazeres puros (1866c, p.30).

Um bom colégio, às vistas do diretor, não poderia abrir mão dos princípios morais, a base segura e incontestável de seus estabelecimentos: “Até hoje, mercê de Deus, não fiz questão de numero de discípulos, nem jamais o farei. Minha questão é outra: é disciplina e moralidade primeiro que tudo, e depois da reabilitação do ensino que tão frouxo e abatido vai no paiz” (Ibid, p.66). Para manter a disciplina e a moralidade, era necessário manter a vigilância, que ficava por conta, sobretudo, dos censores, como aponta o Regimento Interno do Ginásio:

Os censores serão obrigados:

1. A residirem no Ginásio.
2. A vigiar incessantemente os alunos que estiverem cometidos à sua inspeção.

3. A tratar os alunos com franqueza. Afabilidade, e a reserva necessária, para conservarem o prestígio indispensável ao bom cumprimento dos seus deveres.
4. A dar conta minuciosa ao diretor de tudo quanto se passar entre os alunos que não seja conforme as regras estabelecidas.
5. Será imediatamente despedido, o censor que receber o mais pequeno presente dos alunos, ou servir-se por empréstimo, de quaisquer dos objetos a eles pertencentes (Apud ALVES, op. cit., p.35).

Se a intenção era a de oferecer um ensino diferenciado dos demais, um lugar onde as crianças e jovens tivessem acesso à disciplina e à moralidade antes de tudo, conseqüentemente, essa formação não aconteceria sem a implantação de normas rígidas. Afinal, era preciso se diferenciar do ensino ‘frouxo’ que Abilio tanto criticou em sua passagem no cargo de Diretor de Instrução da Bahia.

O Ginásio, organizado desta forma, atraiu alunos vindos de várias regiões do nordeste e norte do país. A cada ano, somavam-se mais e mais pupilos. As escolas da Bahia neste período se ocupavam quase que exclusivamente com o ensino preparatório para a admissão nos cursos superiores, não havia nenhuma preocupação com o desenvolvimento do corpo, nem com higiene, educação moral dos alunos e espaço físico.⁹⁵ Também não podemos deixar de ressaltar que uma parte da sociedade baiana, sobretudo a da capital, era rica e opulenta, e que essa riqueza se confrontava com a miséria dos escravos, libertos e mulatos desempregados, como afirmou Mattoso (1992).

Esta classe abastada dispensava uma boa soma para manter os filhos estudando no Ginásio. Os pensionários (alunos que moravam no colégio) deveriam pagar o valor de 360\$000 e os semipensionistas (aluno que permanecia o dia inteiro), 160\$000, valores que eram divididos em três prestações. Os alunos externos pagavam mensalmente de acordo com o número de disciplinas escolhidas. O valor era menor para os freqüentadores do ensino primário, elevando-se para os que cursavam mais ‘aulas’, sobretudo as que incluíam línguas, sendo estabelecido outro valor separado para as ‘classes’ de música, desenho e dança. A anuidade no *Colégio Abilio* da Corte (na década de oitenta) era de 600\$000 e 640\$000. Nos anúncios de outros colégios do porte que encontramos no jornal *A Província de São Paulo*, a anuidade estabelecida para os alunos internos fixava-se entre 370\$000 a 600\$000.

⁹⁵ Mariani (Apud RIGHBA, op. cit., p.306) registrou que, para as diversas escolas da Bahia, o mais importante era uma casa espaçosa para abrigar cem ou duzentos alunos. Muitas utilizavam os dormitórios como espaço de recreação, o que se deve ao fato de que, quando os portugueses chegaram na região, já havia bosques nas proximidades, razão pela qual baniram os jardins de suas habitações.

Para estabelecermos um parâmetro do valor desses pagamentos, podemos compará-los com o salário pago aos professores da instrução pública na Bahia do período. Um professor do interior da Província recebia anualmente o valor de 400\$000, enquanto que o da capital (Salvador) recebia o valor de 600\$000. Não foi possível apurar o valor que era pago aos professores do Ginásio, porém é evidente que um professor da instrução pública dificilmente teria condições de manter seus filhos no *Ginásio Baiano*⁹⁶. O fato de o Ginásio ser pago levou o diretor, de forma constante, a investir em uma intensa e extensa propaganda, além de explanar aos pais a importância de uma boa escola na vida da criança, como ficou registrado em um de seus discursos:

Não é bastante, diz um grande pensador, fazer a escolha de um collegio para se tirar delle todo o fructo que se deve esperar; convém muito, além d'isto, que os pais vejam muitas vezes o director, sub-director e mestres, para se informarem do proceder de seus filhos, e do progresso que fazem nos estudos; que lhes deem luzes sobre seu character e suas inclinações; que tomem com elles medidas para corrigil-os de seus defeitos. Refiro-me a proposito um dito muito sensato de Aristippo. *Um pai, admirado de lhe pedir este philosopho mil drachmas para instruir seu filho: como! Exclamou: por este preço comprarei eu um escravo. Terei dous em vez de um*, respondeu Aristippo, querendo com isso dizer que este avarento pai não faria de seu filho sino um escravo (1866c, p.45).

Independente de ser custoso permanecer no Ginásio, o certo foi que este estabelecimento formou discípulos que ocuparam, posteriormente, posições 'relevantes', tornando-se conhecidos no mundo da literatura e da política. O jurista Rui Barbosa e o poeta Castro Alves são exemplos disso. O poeta iniciou sua trajetória no mundo dos versos neste Ginásio, quando, aos doze anos, pediu licença ao professor de latim para traduzir a tarefa dada pelo mestre, uma ode de Horácio, em forma de verso, fato que deixou todos 'maravilhados'. Compôs inúmeros versos para homenagear Abilio. Rui Barbosa, ao terminar o preparatório, foi impedido de ingressar na

⁹⁶ De acordo com as pistas que encontramos, esses valores não eram pagos com facilidade por alguns pais que tiraram seus filhos do colégio, alegando falta de condições para o pagamento. Abilio também admitia alunos bolsistas em seus colégios e, embora não tenhamos uma proporção disso, encontramos referências de que, devido ao seu sentimento filantrópico, não privava nenhum menino pobre de seus ensinamentos, com uma ressalva, entretanto: 'que revelasse inteligência'. Isso era revelado após o candidato se submeter a uma seleção. Ter discípulos brilhantes era quase uma obsessão de Abilio, para quem o talento parecia ser mais importante que o dinheiro. Em uma carta escrita, em 1875, a um pai de Ouro Preto (MG) que, por questões financeiras, iria retirar seus filhos do *Colégio Abilio* da Corte, Abilio ressaltou que já havia proposto para um deles, o Arthur, tido como notável estudante, uma bolsa integral como prêmio de merecimento. Para o diretor, Arthur servia como exemplo para os outros alunos, e lhe 'causava pena' o menino sair sem antes acabar os preparatórios. Ele alegava que ter o brilhante discípulo em seu colégio tinha valor muito maior do que a 'pensão' paga pelo pai do menino. Quanto ao irmão, que não devia ser notável, não foi mencionado pelo Diretor (Apud, RIGHBA op. cit., p.381).

faculdade pela falta de idade mínima e permaneceu mais um ano no Ginásio estudando alemão e fazendo revisões.

Estudaram no *Ginásio Baiano* outros pupilos que, posteriormente, se destacaram na vida intelectual e política da Bahia e do Brasil, como Lino de Andrade, que foi primeiro cirurgião e professor da Escola Militar e João Florêncio Gomes, diretor do *Ginásio São José* na Bahia. Além deles, Muniz Barreto, Rodolpho Dantas, Araújo Pinto, Arestides Milton, Souza Pitanga, Alves de Carvalho, Teive e Argollo, Baptista Guimarães, Benício de Abreu e outros fizeram jus ao ditado popular: *É pela árvore que se conhece os frutos*.

Após treze anos na direção do Ginásio, no início de 1870, Abilio transferiu a direção do Ginásio para o cónego João Nepomuceno⁹⁷ e deixou a Bahia para se instalar na Corte, fundando o *Colégio Abilio da Corte*. O Rio de Janeiro, nesse período, arrogava-se e tomava para si o papel de informar os melhores hábitos de civilidade, inspirada, sobretudo, pelas ‘luzes’ que pairavam sobre a antiga França Antártica. A Corte tinha suas supostas luzes ofuscadas por uma realidade bastante clara, que foi ressaltada por Schwarcz da seguinte forma:

Não se enganem, portanto, aqueles que pensam que o Rio de Janeiro é Paris. A Corte era uma ilha cercada por ambiente rural, por todos os lados, e a escravidão estava em qualquer parte. No fundo a elegância européia e calculada, convivia com o odor das ruas, o comércio ainda miúdo e uma Corte diminuta, e muito marcada pelas cores e costumes africanos (op. cit., p.111).

Independente dos problemas e contradições do período, a ‘Corte era a Corte’ e atraía Abilio desde outros tempos, afinal, ele já tinha substituído a Bahia pela capital anteriormente, quando optou por se formar pela Faculdade de Medicina do Rio, além de já pertencer a várias entidades dessa região.

O motivo da mudança alegado por Alves (1942) foi que, em 1870, Abilio recebeu um convite do Imperador Pedro II para assumir a reitoria do Colégio Pedro II, não tendo aceitado o cargo. Demonstrou, assim, que sua ‘vocação’ não era o funcionalismo público e, sim, o privado, embora tenha ido pessoalmente agradecer ao Imperador o honroso convite.

Orgulhoso pela condição de merecer o apoio de S. Majestade e munido da intenção de alargar o campo de ‘seu labor’, inaugurou seu *Colégio Abilio* na Rua do Ipiranga. Na opinião de

⁹⁷ Apesar de sua estreita e boa relação com a Igreja, essa passagem não foi algo tranquilo. Abilio queria o pagamento imediato, pois já tinha a intenção de se mudar para a Corte e o cónego exigia mais tempo. Demonstrando mais uma vez sua personalidade forte e decisiva, pressionou o cónego, que conseguiu um empréstimo para o pagamento. Esta

seus biógrafos, a idéia de se transferir para um cenário mais largo, ‘menos odiento’ e com menos ‘botes da inveja’ foi uma opção eficaz para espalhar sua influência pelo país inteiro. De acordo com Gondra (2004), as condições do Rio de Janeiro, cidade considerada anti-higiênica pelas freqüentes epidemias, eram motivo suficiente para que não se estabelecessem centros de educação nesta cidade⁹⁸.

Porém muitos filhos de outras províncias eram obrigados a residir na Corte durante os longos anos em que se dedicavam às carreiras intelectuais, ficando sujeitos à deletéria ação de um clima diferente da localidade em que nasceram e foram criados, passando rapidamente a apresentar alteração profunda em sua constituição física. Os males não eram atribuídos somente ao clima da Corte, a organização dos internatos também concorria para aumentar as más condições da higiene. Portanto, para atrair alunos, era preciso inserir-se nos padrões ditados pelo controle da higiene.

Para Abilio, isso não foi algo difícil, pois sua experiência e convicções pautavam-se nestes princípios. O Colégio foi descrito com precisão no *Parecer dos Delegados da Inspectoria Geral de Hygiene sobre o Collegio Abilio da Côte*⁹⁹ (1887), que o definiu, primeiramente, de forma incontestável, como o primeiro de seu gênero e o ‘único’ que satisfazia, dentre todos os estabelecimentos visitados na *Freguezia da Lagoa*, as exigências da higiene escolar moderna.

A imensa chácara, dividida em dois pavimentos¹⁰⁰, localizava-se no centro da Corte (Botafogo), mas longe do barulho e rumor. A sala de entrada dava as boas vindas aos visitantes (repleta de materiais de ensino importados dos EUA e Europa) e, das ‘largas janelas envidraçadas’, avistava-se a baía de Botafogo de um lado e, do outro lado, o pátio, permitindo uma vigilância constante do jardim. O jardim ou a *chácara arborizada de recreio* era a atração do

desavença foi a causa da mudança do nome do Ginásio para *Colégio São José*. Esse Colégio, que não existe mais na Bahia, funcionou até por volta da década de trinta do século XX.

⁹⁸ De acordo com Engel (In: VAINFAS, op. cit.), o Rio de Janeiro desse período costumava ter o cotidiano de seus habitantes associado a doenças e a morte nas teses, nas memórias e nos artigos publicados pela Faculdade de Medicina e pela Academia Imperial de Medicina. A inexistência ou precariedade de sistemas de esgoto, o lixo acumulado nas ruas e praias, os cortiço e casebres, as ruas estreitas e tortuosas, a presença de morros e elevações dificultavam a renovação do ar, tornando-o pesado e insalubre. Na conferência da Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, em 1887, Abilio registrou a severa epidemia de sarampo, que havia feito mais de trinta baixas entre seus alunos, os ‘pequenos e heróicos’ batalhadores da Lei Nova, afastando-os por mais de dois meses do colégio.

⁹⁹ A obra de 37 páginas é mais uma demonstração laudatória do colégio. Evidentemente, Abilio, como médico, sempre manifestou sua preocupação com a questão e fazia por merecer um reconhecimento. O relatório, no entanto, nos pareceu exagerado, pois se referia à perfeição e, certamente, foi esse o motivo pelo qual o médico mandou imprimir o material, pois significava uma boa divulgação para seu estabelecimento.

colégio. Com mais de mil metros quadrados, dividia-se em nove avenidas por árvores (palmeiras e mangueiras perfeitamente alinhadas, permitindo que as crianças se abrigassem do sol), com chão coberto de areia fina e limpa. Um espaço sem árvores para não impedir a entrada do sol no

¹⁰⁰ O relatório esclareceu que o 1º pavimento era bastante elevado do solo, com um porão e subsolo seco e ventilado, sem umidade, a qual era uma das principais causas do escrofulismo (tuberculose que dava geralmente em crianças e jovens).

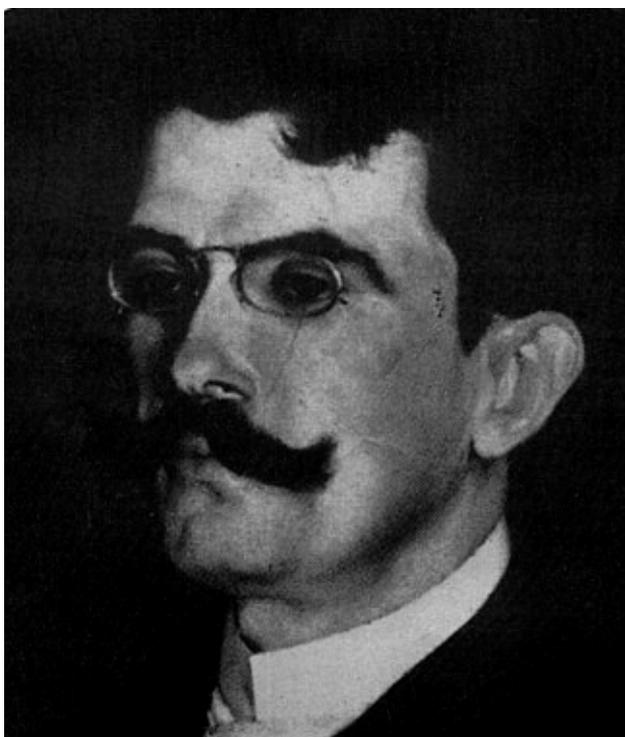


Figura 6 Acima, os discípulos mais conhecidos do *Ginásio Baiano*. O primeiro (esq.), Antonio Frederico Castro Alves (1847-1871), entrou com 12 anos no Ginásio e concluiu os preparatórios, juntamente com o jurista Rui Barbosa (1849-1923). Abaixo, (esq.) seu aluno mais polêmico, o escritor Raul Pompéia (1863-1895) que entrou com dez anos no *Colégio Abílio* da Corte. (Fonte: ALVES, L.A. *O Ginásio Bahiano*, 2000 e POMPÊIA, R. *O Ateneu*, 1989).

pátio e outros elementos que, segundo o relatório, estavam acima das exigências mínimas da inspetoria de higiene. O recreio era dividido em ‘sessões’ correspondentes aos alunos *maiores*, *médios* e *menores*. A separação era efetivada durante o tempo todo do recreio pelos inspetores ou vigilantes do colégio.

O jardim, além da recreação, tinha uma ‘utilidade real’ para a educação da infância, pois os alunos, desde cedo, colhiam ali noções de botânica prática, exercitando-se nos trabalhos de cultura elementar¹⁰¹. Os dormitórios espaçosos, arejados e claros eram divididos em dois salões, abrigando os alunos pequenos e os maiores, e se comunicavam entre si por uma alcova iluminada. Era zelado a noite inteira por guardas que se revezavam, exercendo uma vigilância contínua sobre os alunos, de forma que o relatório viesse a garantir perfeitamente a moralidade, o repouso e a tranqüilidade durante o sono. As classes, de forma retangular e com dimensões suficientes, além de alegres, claras e arejadas, recebiam luz conveniente, através de largas janelas envidraçadas, de forma que os raios solares atingiam todas as salas, repletas de materiais adequados às matérias lecionadas. A iluminação interna, tão cuidada neste espaço, era uma outra preocupação dos médicos higienistas que, segundo Gondra, manifestavam-se a favor de uma iluminação natural que trazia inúmeros benefícios à saúde dos alunos, evitando o surgimento de doenças. Era, portanto condenada à iluminação artificial como a proveniente de gás, velas de sebo, óleos não purificados e estearina, produtos que deveriam ser substituídos óleos purificados para banir o ar viciado’ das casas e dos colégios.

O Colégio da Corte foi amplamente divulgado em jornais, não só do Rio de Janeiro, como de outras Províncias. Encontramos textos laudatórios, escritos pelo diretor ou por amigos, que propagavam os feitos deste estabelecimento, inclusive no jornal *A Província de São Paulo*, dirigido por republicanos não favoráveis aos colégios de Abilio, por considerarem-no um símbolo de educação que se colocava a serviços da monarquia, conforme apontou Hilsdorf (1986). O fato de ser uma pessoa *non grata* neste jornal não impediu Abilio de escrever ou copiar artigos de outros jornais que enfatizavam seus feitos e participar das colunas deste veículo da imprensa.

Nem tudo, entretanto, eram flores, pois o artigo intitulado *Colégio Abilio* (20 de Dezembro de 1885, p.2), traçou críticas à análise de Félix Ferreira (amigo de Abilio) da obra

¹⁰¹Trabalho, tido pelo relatório, como precioso, tanto para o desenvolvimento como para a saúde e instrução dos meninos. Além de proporcionar uma distração para os mesmos, oferecia conhecimentos úteis sobre a cultura das flores, das hortaliças, árvores frutíferas etc.

Methodos, Collegios e Compêndios, que abordava o colégio de Abilio e de seus filhos. O autor do artigo se dizia realmente convencido de que os ‘preconizados educadores’ realizavam uma reforma, sobretudo, no ensino primário, dispondo de um material técnico luxuoso, com apoio da imprensa e de grandes homens do país. Ferreira foi criticado por ter somente propagado as vantagens que o colégio de Abilio oferecia, sem ter feito uma análise crítica da obra.

Segundo a matéria, era um ‘juízo de risco’ Ferreira proclamar o colégio como o primeiro estabelecimento do gênero na América do Sul, pois este não tinha realmente base para estabelecer comparação com o que havia fora do Rio de Janeiro no que se referia ao levantamento de ensino infantil. O relatório, que não passava de um *panegírico*, registrou somente o que era bom, ‘obscurando o que era mau’. Em seguida, foi a vez de Abilio:

Tenho acompanhado também, como o auctor, a actividade pedagógica do sr. de Macahubas. Acreditando na sinceridade, com que se esforça pelas reformas, que proclama, estamos convencidos de que no seu estabelecimento, cuja installação material conhecemos, emprega todos os meios contundentes á realização de suas ideas. Um cousa, porém, lhe imputamos a mal: é a *avidéz* do annuncio. Não é pela inveja dos lucros que dahi lhe possam advir e advem; é pelo mal que isso traz á causa, que sustenta. O ensino moderno não precisa ser espetaculoso; há nos seus resultados, cousa que vale muito mais no conceito publico do que as grandes colleções deapparelhos e mappas de todo o gênero. O luxo desses meios poe o educador na posição do prestimano, cujas mágicas tanto mais admirada são quanto a mais estranha e espantoso é o *mise-em-scéne* de que se rodea.

O texto criticava Abilio, lembrando que materiais como gabinetes de física e outros, além de difíceis de adquirir, não apresentavam vantagens, pois muitos competentes da Inglaterra, Estados Unidos e França já tinham concluído que materiais dispendiosos eram mais nocivos do que úteis. O ‘luxo’ no material do ensino se constituía em um ‘perigo’ para as modernas teorias pedagógicas. O jornal *A Província de São Paulo*, esclareceu Hilsdorf, não era contra o a utilização dos chamados modernos recursos de ensino, chegando mesmo a noticiar curiosas invenções. A questão era a aplicação da metodologia avançada por uma instituição que apoiava a Monarquia e era favorecida por ela, a exemplo do título de barão recebido por Abilio e das constantes visitas do Imperador e da herdeira do trono em seus colégios. Abilio era um admirador da Monarquia, contudo compactuava com os republicanos na crença de que não haveria democracia sem instrução e de que a solução para a instrução popular não teria que vir do governo e, sim, da iniciativa particular.

COLLEGIO ABILIO
DA CORTE
1885

CORPO DOCENTE NO CORRENTE ANNO E MATERIAS DO ENSINO
60 AULAS REGIDAS POR 28 PROFESSORES

INSTRUÇÃO PRIMARIA
CURSO ESPECIAL

<p>ENSINO PRATICO DA LINGUA MATERNA João José Pereira de Azurara Alfredo Baresio de Paiva Manoel E. Pinto Braga Pedro Guimarães Lobo</p> <p style="text-align: center;">CALCULO ARITHMETICO (SO CONTADDR E NO FRACÇIDMETRO) José C. Soares Ferreira Francisco Ferreira da Rosa Marcos Martini</p> <p style="text-align: center;">GEOMETRIA PRATICA José C. Soares Ferreira Francisco F. da Rosa Marcos Martini</p> <p style="text-align: center;">INGLEZ PRATICO Dr. Abilio Cesar Borges Theophilo de Almeida Torres</p>	<p style="text-align: center;">FRANCEZ PRATICO François X. Fabre Theophilo de Almeida Torres Miguel Abilio Borges</p> <p style="text-align: center;">CALLIGRAPHIA Domingos José Lisboa João José Pereira de Azurara Pedro Guimarães Lobo</p> <p style="text-align: center;">GEOGRAPHIA E COSMOGRAPHIA José Rabello Leite Sobrinho José C. Soares Ferreira</p> <p style="text-align: center;">INSTRUEÇÃO ORAL SCIENTIFICA (CONHECIMENTOS LUIS — LIÇÕES SOBRE OBJECTOS) Dr. Joaquim Abilio Borges</p> <p style="text-align: center;">NOÇÕES DE ANATOMIA E PHYSIOLOGIA Theophilo de Almeida Torres</p>
--	--

O Barão de Macahubas rege pessoalmente este curso uma semana em cada mez.

INSTRUÇÃO SECUNDARIA

<p style="text-align: center;">PORTUGUEZ Dr. Francisco Lino S. de Andrade Domingos José Lisboa</p> <p style="text-align: center;">FRANCEZ Jacintho Cardoso da Silva Dr. Abilio Cesar Borges François X. Fabre</p> <p style="text-align: center;">INGLEZ James E. Hewitt Dr. Abilio Cesar Borges F. H. Lips</p> <p style="text-align: center;">LATIM Dr. Francisco Lino S. de Andrade José C. Soares Ferreira</p> <p style="text-align: center;">ALLEMÃO F. H. Lips</p> <p style="text-align: center;">ITALIANO Marcos Martini</p>	<p style="text-align: center;">MATHEMATICAS Dr. João Bernardo de Azevedo Coimbra Jacintho Cardoso da Silva</p> <p style="text-align: center;">GEOGRAPHIA E COSMOGRAPHIA José Rabello Leite Sobrinho Jacintho Cardoso da Silva</p> <p style="text-align: center;">PHILOSOPHIA Dr. Joaquim Abilio Borges</p> <p style="text-align: center;">RHETORICA E POETICA Dr. Joaquim Abilio Borges</p> <p style="text-align: center;">HISTORIA Dr. Joaquim Mendes Malheiros Carlos Harold de Abreu</p> <p style="text-align: center;">SCIENCIAS PHYSICAS E NATURAES Dr. Pedro Barreto Galvão</p> <p style="text-align: center;">INSTRUEÇÃO CIVICA Dr. Joaquim Abilio Borges</p>
---	---

Todas as sextas-feiras, das 6 às 7 horas da tarde, ha conferencias sobre phenomenos physicos e historia natural com demonstrações nos apparatus, e diante dos objectos naturaes, de modelos ou estampas.
O dr. João Bernardo d'Azevedo Coimbra explica no collegio, em curso especial, as materias do Curso Annexo da Escola Polytechnica.

BELLAS-ARTES

<p style="text-align: center;">DESENHO Manoel Teixeira da Rocha</p> <p style="text-align: center;">PIANO J. J. Fernandes e Souza</p>	<p style="text-align: center;">MUSICA VOCAL Norberto Amancio de Carvalho</p> <p style="text-align: center;">MUSICA INSTRUMENTAL Norberto A. de Carvalho</p>
--	---

EDUCAÇÃO PHYSICA
(GIMNASTICA, EXERCICIOS MILITARES, ESCRIMA)
Vicente Casali

INSPECCÃO DE ALUMNOS
João A. de Siqueira e Silva
Pedro Guimarães Lobo
Marcos Martini
Manoel E. Pinto Braga

RÍO, 6 de Fevereiro de 1885.

OS DIRECTORES,
Abilio Cesar Borges,
Joaquim Abilio Borges.

Figura 7. Anúncio do Colégio Abilio da Corte. Em outros anúncios era anexado o valor da anuidade a ser paga, com a referência: "Pagamento à vista" (Fonte Jornal A Província de São Paulo – AEL).



Figura 8 Parecer da Inspecoria Geral da Higiene publicado em 1877. Por este material pudemos constatar o quanto o Colégio de Abilio refletia as preocupações higienistas do período (Fonte: BNRJ – Foto Diego Valdez).

Como alguns republicanos, ele ministrava gratuitamente cursos de alfabetização para operários e soldados adultos.

O exibicionismo de Abilio também foi alvo de críticas na Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, em 1887. Kosertiz (Apud, BASTOS, 2002, p.50), ao analisar a atuação do Dr. Menezes Vieira, concorrente de Abilio no ramo das atividades de instrução, fez referências à prática de conceder honrarias como títulos de nobreza, questionando se Menezes Vieira, após fazer enorme sucesso na dita exposição receberia o título de barão como Abilio. Em seguida, o próprio respondeu: “Não o creio, pois ele não sabe se exhibir tão bem como o outro, que desta vez passara seguramente a visconde”.

Após dez anos, na direção do *Colégio Abilio da Corte*, em 1880, Abilio resolveu transferir-se para Barbacena¹⁰². Em 1881, instalou o *Colégio Abilio* na cidade de Barbacena, em Minas Gerais. O motivo, de acordo com seus biógrafos, foi sua saúde que, desde a década de sessenta, já apresentava problemas. A Corte acabava de sair de um surto epidêmico de febre amarela (1873-1876), o qual se manifestava, sobretudo nos verões com capacidade destrutiva. As epidemias, sobretudo a tuberculose, amedrontavam os moradores da Corte, que buscavam ares mais saudáveis para se livrar ou mesmo para se curar da tuberculose¹⁰³.

Não podemos deixar de considerar o outro motivo que pode ter influenciado sua mudança para Minas Gerais: o recebimento do título de barão por esta província, a que já nos referimos anteriormente. Apoiado pelo amigo Visconde de Lima Duarte, médico, deputado mineiro, líder do partido Liberal, integrante do Conselho do Império e Ministro da Marinha, Abilio criou, na cidade, uma ‘réplica’ dos seus colégios anteriores.

¹⁰² A transferência não aconteceu sem conflitos. Ao se indispor, em 1877, com o proprietário do prédio, o barão de Irapuá, Abilio fez sociedade com Ephifanio Reis (que, antes, havia sido professor no Pedro II), que assinou o contrato de arrendamento do prédio, ficando no lugar de Abilio durante uma viagem deste para a Europa, em 1878. Os dois, entretanto, também se desentenderam. Em uma longa e dura carta enviada a seu sócio, em 1879, Abilio fez sérias ponderações a respeito das contas do colégio, lembrando que onde havia interesses pecuniários, havia sempre a possibilidade de algum desacordo em uma sociedade, e que “As boas contas fazem os bons amigos”. Acusou-ode estar sempre a sua sombra, gastando o que não podia, abusando com empréstimos, retirando dinheiro do Colégio sem medida conveniente etc. Chamando-o sempre de ‘meu amigo’, Abilio concluiu: “Lembro que o meu amigo tachou-me uma vez de cruel com os pobres, quando eu em minhas reluctancias para satisfazer as exigências de dinheiro, cheguei a dizer-lhe que nem para sua Mãe devia mandar dinheiro, não o tendo, porque (disse eu) *Nemo dat quando non habet*. Quem não tem cabras não póde vender cabritos. Mas nunca é crueldade dizer aos amigos verdades, embora nuas e cruas, uma vez que lhes possam aproveitar: ainda que desagradando-os, é bom serviço” (Apud RIGHBA, op. cit., p. 393-396). O fato de ter sido chamado pelo ‘amigo’ de ‘cruel com os pobres’ evidencia que sua tolerância não se estendia às ‘exigências do dinheiro’.

¹⁰³ A tuberculose foi a causa de cerca de 29.916 mortes, número que superou as duas doenças epidêmicas mais importantes da época, a febre amarela, que vitimou 14.541 e a varíola, que matou 6.618.

Escolheu Barbacena¹⁰⁴, uma cidade na Serra da Mantiqueira e que, devido ao seu clima favorável, oferecia uma garantia de saúde para ele próprio e para seus pupilos.

Em uma matéria do jornal *A Província de São Paulo* (20 de Dezembro de 1881, p.1), o diretor comunicou aos pais de família a abertura de seu estabelecimento, ressaltando a compra do edifício do antigo *Colégio Providência*¹⁰⁵, que fora restaurado, ampliado e modificado para abrigar especificamente o colégio filial. Segundo o diretor, não seriam poupados esforços para equipar o colégio com material moderno de primeira ordem e com um grupo docente ‘escrupulosamente’ escolhido.

Os alunos, tanto do colégio da Corte como de Barbacena, poderiam passar de um ao outro em qualquer momento, seja por motivo de moléstia, pela conveniência dos exames ou desejo dos pais, arcando somente com a despesa do transporte. A festa de inauguração foi largamente divulgada na imprensa¹⁰⁶.

Os jornais de Minas Gerais e de outras províncias davam continuidade à prática de anunciar, de forma laudatória, o aspecto físico do colégio, suas festas e atividades comemorativas¹⁰⁷. O teor das matérias não se diferenciava. O ambiente, onde cerca de 400 meninos estudavam, era descrito como um lugar onde o asseio, a ordem e o conforto, a religião e a ciência reinavam, o que o tornava um estabelecimento ideal para os filhos da elite mineira¹⁰⁸.

¹⁰⁴ Fundada em 1698, na fazenda da Borda do Campo, arraial de Nossa Senhora da Piedade, no Arraial da Borda do Campo, em 1791, transformou-se na Vila de Barbacena, em homenagem ao Governador Visconde de Barbacena. No século XIX, em 1842, Barbacena tornou-se referência política do movimento liberal na propaganda republicana no Império, revoltando-se contra o poder central com campanha abolicionista. Ficou famosa pelo clima, apreciado por veranistas e pessoas enfermas.

¹⁰⁵ O *Colégio Providência*, localizado em um grande casarão colonial nas montanhas, foi inaugurado por padres em 1874. Após a saída de Abílio, este prédio foi assumido pela *Sociedade Educadora Mineira*, voltando a ter o antigo nome. Em 1890, já no Brasil República, o prédio e as terras foram doados para o governo de Minas Gerais, que ali instalou o *Ginásio Mineiro*, o qual funcionou até 1913, quando o espaço foi transferido para o governo federal instalar o *Colégio Militar de Barbacena*. Em 1949, o Ministério da Aeronáutica instalou a *Escola Preparatória de Cadetes do Ar – EPCAR* – que permanece até os dias atuais.

¹⁰⁶ No mês de janeiro e fevereiro de 1881, circularam no jornal *A Província de São Paulo* publicações de outros jornais que anunciavam o brilhantismo da festa, desde a celebração da missa de abertura, dos discursos pronunciados por ilustrados e pelo diretor até a presença de membros da mais ‘seleta’ sociedade de Barbacena.

¹⁰⁷ Ver no jornal *A Província de São Paulo* algumas matérias a este respeito: 7 de julho de 1885, p.2; 29; de julho de 1885, p.1; 12 de setembro de 1886, p.2.

¹⁰⁸ No jornal *A Província de São Paulo* (7 de julho de 1885, p.2), em uma outra matéria, (extraída do *Jornal do Comércio*) intitulada *Collegio Abílio de Barbacena*, o juiz de direito de Cabo Frio louvava o estabelecimento. Acompanhado de amigos ilustres (O senador Lima Duarte, Dr. Mello Franco, Conselheiro Monsenhor José Augusto, Dr. Jardim, Dr. Coutinho, barão de Caranday, Dr. Virgílio de Mello e Franco, Teixeira de Carvalho, Dr. Antonio Carlos e Prestes Pimentel, farmacêuticos Gomes de Souza), visitou o colégio de Barbacena e, no mesmo ano, acompanhou seu amigo Theophilo Ottoni que, de passagem pela cidade para assumir a presidência de Minas Gerais, não deixou de visitar aquela casa de educação pregada como modelo. Percorreram todos os cômodos da casa, onde observaram todos os preceitos de higiene e também assistiram às aulas e a outras atividades dos inteligentes

A direção do colégio, segundo o anúncio, caberia ao próprio Abilio que, embora tivesse se transferido para Barbacena, visitaria e inspecionaria o colégio do Rio de Janeiro com frequência. Contudo Abilio acabou não fixando residência em Barbacena, embora tenha morado lá no princípio, pois Afonso Arinos, ao escrever a biografia de seu pai, Afrânio de Melo Franco, narrou uma parte de seus estudos no colégio de Barbacena, no ano de 1883 (onde permaneceu até 1886). A respeito do barão registrou:

O barão de Macaúbas vinha a Barbacena mensalmente. Tinha uma casa na praça, que era, a mesma que morou, o juiz Melo Franco. Dela descia para o colégio o Aristarco do *Ateneu*, metido na sua sobrecasaca e montando um cavalinho tordilho. Os meninos gostavam destas visitas, pois o barão, em comemoração à própria chegada, num largo gesto bem a Aristarco, costumava ordenar a suspensão das aulas pelo resto do dia (1977, p.159)¹⁰⁹.

Apesar do sucesso, o *Colégio Abilio* de Barbacena não durou muito tempo, encerrando suas atividades em oito anos. A decisão do barão em deixar a cidade serrana causou várias manifestações. A Câmara Municipal dirigiu-lhe, em julho de 1888, um ofício solicitando sua permanência e a continuidade do Colégio, que trazia tantos benefícios à comunidade mineira:

Illmo. E Exmo. Sr.

A Camara Municipal de Barbacena, ao saber que V. Sra. Pretende transferir sua residencia e do Collegio Abilio para o Rio de Janeiro resolveu, por sessão de honra e por unanimidade de votos, dirigir-se a V. Exa., manifestando-lhe pezar que lhe produziu tão desagradavel noticia, tendo-se habituado a ver a pessôa de S. Exa. e em seu conceituado estabelecimento de instrucção verdadeiros elementos de ordem, progresso e prosperidade geral e em particular para este municipio. Mas a Camara nutrindo ainda a esperança de que a resolução de V. Exa. não seja irrevogado, resolveu dirigir-se a V. Exa. não só para agradecer-lhe os relevantes serviços em geral á instrucção publica e particularmente a esta cidade, como também apresentar-lhe em nome do Municipio o pedido de continuar a permanencia nelle, mantendo sua residencia e o Collegio Abilio, que tantos serviços tem prestado (Apud RIGHBA, op. cit., p.212).

Damos aos nossos leitores com profundo pezar a desagradavel noticia da transferencia do Collegio Abilio para a capital. Seu illustrado director Exmo.sr. Barão de Macahubas tendo sobre os seus hombros outros encargos, relativos á educação da mocidade reconheceu a grande difficuldade de dirigir pessoalmente os seus dois grandes estabelecimentos. O fechamento do Collegio Abilio é incontestavelmente um grande mal para Barbacena que durante quase oito anos teve a felicidade de conviver com o brasileiro illustre, justamente considerado como um dos mais conspirados educacionistas da America do Sul (Ibid, p.212).

meninos. Além de estar cercado pela natureza e bons ares, ressaltou o juiz, Abilio estava cercado por homens inteligentes que sabiam reconhecer seu trabalho magnífico. O juiz garantiu que colocara o filho para ser educado no estabelecimento, não pelo fato de ter visto pomposos anúncios, mas pelo que já tinha visto em 1883 e novamente em 1885.

¹⁰⁹ Apesar da ironia de Arinos, o mesmo registrou (ibid, p.157-158): “Abilio, apesar de seus exageros exibicionistas, foi sem dúvida um inovador na história da nossa pedagogia. Introduziu, no ensino, a ginástica sueca, o batalhão escolar militarizado, o estudo da música e outros progressos. Procurou tornar mais eficaz o ensino das línguas vivas, com a adoção de métodos novos, fazendo igualmente tentativas de ensino prático, com o uso de quadros, gráficos, e demais processos do gênero.”

A cidade de Barbacena, segundo os dados levantados, tem como marco na história da educação a década de oitenta do século XIX, devido à instalação do estabelecimento do ‘ilustre educador’ do Império. Tanto que, três décadas mais tarde, Abilio continuava presente na memória dos mineiros, pois foi inaugurado, em 1921, o *Grupo Escolar Barão de Macaúbas*, na cidade de Belo Horizonte em sua homenagem.¹¹⁰

De volta ao Rio, reassumiu a direção de seu estabelecimento em Botafogo, intitulando-o de *Novo Colégio Abilio*. Esse colégio foi dirigido formalmente, desde que fundou seu colégio em Barbacena, por seus dois filhos, Joaquim e Abilio Cesar Borges Filho¹¹¹. No entanto Abilio nunca deixou de estar presente na direção, pois, em exposições e outros momentos, estava sempre à frente do colégio, muitas vezes representando os dois estabelecimentos. Joaquim e Abilio Filho fizeram parte da comissão de instrução do Governo Imperial e percorreram vários lugares, sobretudo os principais estados dos Estados Unidos, de onde trouxeram ricos aparelhamentos para o colégio. Os Borges continuaram à frente do Colégio até 1911.

Por esta circular, percebemos a importância atribuída a esse estabelecimento pela classe política local, importância dada também pela imprensa, que comunicou com pesar aos seus leitores do jornal *O Mineiro* o fim do Colégio, em agosto de 1888:

Ao tomarmos contato com este breve relato da estrutura dos colégios que Abilio dirigiu, fica evidenciada a importância destes na história da educação do período imperial. Não podemos, todavia, perder de vista que os estabelecimentos e os pupilos de Abilio compunham um quadro particular, constituindo muito mais uma exceção do que uma regra no interior de uma sociedade escravista, na qual os estabelecimentos escolares públicos iam conquistando seus espaços a muito custo e com muita dificuldade.

¹¹⁰ O presidente do Estado, Arthur Furtado, proferiu um discurso que foi publicado no Jornal *Minas Geraes* de nove de setembro do mesmo ano. Ao homenagear a memória do diretor na “sumptuosa Capital da terra de Tiradentes”, ressaltou que, ao instalar o “Colégio Abilio Filial” em Barbacena, Abilio, traduziu o desejo de ver a infância mineira educar-se no culto dos ‘insignes e abnegados patriotas’, prestando serviço vital ao nacionalismo: “Fazendo irradiar pela Terra Mineira a ação bemfazeja de seu grande espírito e de seus métodos educativos. Dalli saíram para os cursos superiores estudantes que se chamavam Francisco Mendes Pimentel, Gastão da Cunha, Afranio de Mello e Franco, Antonio Carlos Ribeiro de Andrada e muitos mais que aqui e além, honram a nossa cultura intelectual. Nos livros que espalhou, a mãos-cheias, pelas cidades e pelos sertões, aprenderam a ler milhares de brasileiros. Outros, dezenas de outros, estudaram e se formaram às suas expensas” (RIGHBA, op. cit., p.406).

¹¹¹ Quanto ao fato de seus filhos continuarem sua carreira, o barão registrou em carta a Félix Ferreira (Apud ALVES, op. cit., p.113): “Nunca procurei atrair nenhum dos meus filhos ao magistério; nunca preparei de caso pensado nenhum deles para meu sucessor, posto os familiarizasse sempre com minha profissão. Formando um em direito e outro em matemáticas, deixei-lhes, antes de tudo, os meios de seguirem se lhes parecesse, melhor carreira; preferindo porém ambos a minha, auxiliei-os, como me cumpria, na fundação de um bom colégio”.

A realidade dos espaços físicos e dos equipamentos das escolas primárias públicas do período, difundida em estudos e pesquisas, aponta escolas, muitas vezes, como extensão da casa do professor, instaladas em paróquias ou casas de comércio, mal localizadas, insalubres, mal iluminadas, mal ventiladas, com móveis toscos, como bancos em torno de mesas rústicas, nada ajustadas aos pequenos alunos. Essas escolas eram desprovidas de materiais básicos como quadros, mapas, e outros aparatos e seus ambientes, sem jardins e sem flores, em nada lembravam os hábitos de ordem, com brincadeiras infantis sadias, assim como não facilitavam o cultivo dos modos ‘civilizados’ postos como ordem do dia para o progresso da nação.

Ao assumir a posição de proprietário de colégios, Abilio armou-se de argumentos para fazer de seus colégios verdadeiros ‘ninhos de águias’, obviamente, águias já nascidas e providas de ninhos abastados. A presença do Estado na instrução, com sua baixa capacidade de investimento e políticas pulverizadas, podem ter contribuído para o sucesso de seus estabelecimentos. Somou-se a isso a propaganda ostensiva e uma organização institucional movida pela ansiedade de seu diretor intelectual, influente, cristão, rico e que tinha a instrução como sentido de sua própria vida. C

Conforme ele mesmo registrou, a instrução era seu sacerdócio, embora essa dedicação não se estendesse da mesma forma a todas as classes sociais. Assim como o diretor Abilio, outros proprietários de estabelecimentos privados criaram colégios fabulosos, nos quais a realidade escravista do Brasil imperial ‘parecia’ desaparecer em meio a métodos modernos, professores qualificados, materiais importados, bibliotecas fartas e crianças coradas e sadias, que praticavam esportes e liam Camões. Este contraste era facilmente percebido nos anúncios destes estabelecimentos na imprensa. No jornal *A Província de São Paulo*, localizamos propagandas dos colégios em meio aos anúncios de aluguel de meninos e meninas escravos para pajem, escravos fugidos e amas de leite.

A estrutura dos colégios de Abilio estava em perfeita sintonia com as práticas higienistas oitocentistas, investigadas por Gondra (2004), de acordo com as quais educar e civilizar convergia para um único fim, o de eliminar os fatores adversos e produzir um futuro novo e grandioso para os indivíduos, para a sociedade e para o Estado. E esta finalidade só seria atingida caso a educação escolar funcionasse como um verdadeiro ‘decalque’ do projeto construído em nome da racionalidade médico-higiênica.

Se tal projeto fosse medido, controlado, integrado e hierarquizado, esse modo de intervenção funcionaria como um efetivo programa civilizador, instituindo nos trópicos uma réplica complexa do que, então, era considerado como um padrão civilizatório a ser disseminado, imposto e adotado no mundo ocidental. Abilio formou uma geração que almejava realizar.

Para constatar isso, é só recorrer ao grande número de discípulos que chegaram a funções eminentes da política e da administração, ex-alunos que não só ocuparam cargos das culminâncias do ‘saber’, como, principalmente, do ‘poder’. Abilio cumpriu o que pretendeu: formar lideranças para assumirem a frente das questões políticas e de outros segmentos no império brasileiro.¹¹²

2.2 A infância do ensino primário: *Os pequenos regatos formam os grandes ribeiros*

O diretor e proprietário Abilio tomou para si a tarefa de instruir e educar as crianças nestes ambientes que descrevemos acima. Para tanto, não deixou de anotar a relevância de se observar a idade apropriada para que a criança iniciasse seus estudos, além da rígida separação por idade e o cuidado em respeitar o desenvolvimento infantil. Ao prescrever suas idéias a este respeito, construiu uma representação de infância ideal, amparando-se em dados científicos da medicina, da psicologia e da religião.

Historicamente, as modificações no sentimento de infância contribuíram para definir com que idade deveria a criança entrar no mundo da educação escolar. Se na Idade Média o espaço escolar misturava diferentes idades e o que importava era a matéria a ser ensinada, independente da idade dos alunos, a partir da Idade Moderna, esse espaço modificou-se, passando a ser um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação, tanto moral como intelectual. A idade de cinco e seis anos, até meados do século XVII, determinava o final da primeira infância e, aos sete anos, a criança já poderia ingressar no colégio. Segundo Ariés (1978), o argumento utilizado para justificar esse retardo de entrada no mundo escolar era a fraqueza, a imbecilidade ou a incapacidade dos pequeninos.

¹¹² Dentre seus homenageadores, muitos eram seus ex-alunos que ocupavam, então, posições semelhantes às ocupadas pelo ex-diretor, seja como membros do *Instituto Geográfico e Histórico da Bahia*, seja em outros cargos na vida pública política do Estado.

A separação entre infância, adolescência e juventude foi demarcada com mais precisão no século XIX, graças à difusão, na burguesia, das grandes escolas ou universidades. No Brasil, a legislação da instrução primária e secundária do Império determinou que o acesso à escola fosse franqueado à população livre, vacinada e não portadora de moléstia contagiosa, sendo que a faixa etária dos alunos que deveriam iniciar a escolaridade variava entre cinco e sete. A Reforma Couto Ferraz (1854) estabeleceu a idade de cinco a quinze anos para a matrícula do ensino primário obrigatório e, para o secundário, de quatorze a vinte e um anos. A Reforma Leôncio de Carvalho (1879) fixou o ensino obrigatório para a faixa etária entre sete e quatorze anos.

Essas determinações, contudo, não se efetivavam conforme os preceitos da lei, muitas pesquisas apontam a mistura de diferentes faixas etárias, tanto na instrução primária como na secundária. A idade para adentrar o mundo escolar, em muitas escolas, sobretudo nas domésticas, era definida pela ‘capacidade’ e ‘talento’, não pela faixa etária. Para Abílio, o ideal era que a criança iniciasse o processo de escolarização a partir dos cinco ou seis anos. No *Regulamento do Ginásio Baiano*, o diretor argumentou a favor desta faixa etária, alegando:

Sendo incontestável que a melhor e mais proveitosa educação é aquela que vem das primeiras idades, muito convirá que os pais, que no diretor depositarem a necessária confiança, remetam seus filhos para o Ginásio apenas completarem 5 ou 6 anos de idade; desta maneira poderão os alunos aos 16 anos estar prontos de todas as matérias que compreende o estabelecimento, e portanto em circunstância de seguirem com grande vantagem qualquer carreira a que se destinem (Apud ALVES, 2000, p.31-32).

A defesa desta faixa etária era sustentada por argumentos que justificavam o que era negativo na entrada precoce, antes dos seis anos. Entretanto ele também criticava a entrada tardia dos meninos na escola, ou seja, a partir de doze anos, pois nessa idade eles já estavam habituados a muita liberdade em todos seus atos, perdendo uma grande parte do tempo em distrações, além de não se sujeitarem facilmente à reclusão porque repugnavam o regimento do colégio, garantia o autor.

Aqui temos uma evidente justificativa que se baseava na concepção da criança maleável, mais fácil de ser moldada até os doze anos, já que a entrada para a puberdade era o início da rebeldia. Se fizermos uma alusão com a pedagogia dos jesuítas, essa idade significava a ‘expulsão do paraíso’.

Collegio Abilio

PROSPECTO

O dr. Abilio Cesar Borges, de volta da sua viagem a Europa, reassumiu a direcção do seu collegio, continuando associado com o sr. dr. Epifanio José dos Reis, que, durante sua ausência, substituiu o da maneira mais satisfactoria.

O vasto palacete em que funciona o Collegio Abilio acha-se no centro de uma bellissima chacara toda arborizada, situada em um dos mais apraziveis e saudaveis suburbios da cidade do Rio de Janeiro, onde jamais chegou a febre amarella.

Além de espaçosos campos para recreação dos alumnos, tem a chacara dous grandes banheiros, um de natação, e outro de ducha, com 36 bicas ou ralos.

O Collegio possui um gymnasio completo para os exercicios gymnasticos graduados methodicos, ao-recomendados e necessarios ao desenvolvimento corporal dos meninos.

Possue tambem uma numerosa e escolhida colleção dos mais modernos aparelhos, instrumentos, mappas e estampas, com que se dá actualmente o ensino em os paizes mais adiantados.

Quanto á educação moral, que elevando os sentimentos, forma á character, continúa o Collegio Abilio a considerá-la, como sempre, a parte mais grave e mais delicada de sua missão.

Quanto ao ensino propriamente dito, o Collegio Abilio não se presta, como nunca se prestou, a dar essa instrucção apressada e superficial, que á muitos satisfaz, porém que tão damnosa é á mocidade e ao futuro da patria.

Não deve, pois, ser procurado o Collegio Abilio senão pelos pais, que quizerem para seus filhos educação séria e serios estudos.

O Collegio Abilio tem um numeroso pessoal docente, escolhido entre os mais distinctos professores nacionaes e estrangeiros.

Os directores julgam escusado fallar do zelo e consciencia, com que cumprem os seus deveres. Seja seu passado garantia do futuro.

CONDIÇÕES DE ADMISSÃO

O Collegio Abilio, abre-se na primeira segunda feira depois do dia de Reis, e encerra-se a 30 de novembro.

Só admittie alumnos internos e semi-internos.

A pensão dos internos é de 600\$000 para os da instrucção primaria, e de 640\$000 para os da secundaria, paga por trimestres adiantados.

A pensão dos semi-internos é de 500\$000, tambem paga por trimestres adiantados.

Cada alumno interno pagará por uma só vez, na occasião da entrada, 50\$000, a titulo de joia, para ter direito ao uso da mobilia de dormitorio, instrumentos e aparelhos de ensino.

A joia é de 25\$000 para os semi-internos.

Não se fazem descontos por ferias, ausencias, ou retirada de alumnos.

Os alumnos terão correspondentes idoneos, que se responsabilisará pelos pagamentos ao Collegio.

Agora a pensão paga-se

Por ensino de piano	40\$000 mens.
desenho	40\$000
dança	8\$000
Por materias de escripta	2\$000
Por lavagem e gommado	40\$000

O ensino de canto, de gymnastica e natação, é geral e gratuito.

Figura 9 Exemplos de artigos que divulgavam o *Colégio Abilio* de Barbacena (Fonte: Jornal A Província de São Paulo – AEL).

Collegio Abilio

FILIAL NA CIDADE DE BARBACENA

O abaixo assignado tem a honra de comunicar aos srs: paes de familia que acaba de comprar o vasto edificio do extincto *Collegio Providencia*, em Barbacena, e que o está mandando restaurar, modificar e augmentar, para n'elle abrir, a 3 de fevereiro proximo, um collegio filial do que possui n'esta Corte; realisando assim seu projecto desde muito annunciado.

O *Collegio Abilio Filial* será dirigido pelo abaixo assignado em pessoa, e terá a mesma disciplina, o mesmo systema de estudos, o mesmo regimen e as mesmas condições de admissão do *Collegio Abilio da Corte*, ficando este sob a direcção do sr. dr. Epifanio José dos Reis, socio do abaixo assignado, a quem de modo cabal substituiu durante os dous annos de sua estada ultimamente na Europa.

Os alumnos de ambos os collegios têm o direito de passar de um a outro em qualquer tempo, seja por motivo de molestia, seja por conveniencia de exames, ou simples desejo dos paes, sem outra despeza mais do que a dos transportes.

Embora o abaixo assignado vá residir no collegio de Barbacena, conserva a propriedade e alta inspecção do collegio da Corte, que visitará com a possivel frequencia.

Resolvido a collocar o *Collegio Abilio Filial* na altura de corresponder dignamente ao collegio Abilio da Corte, o abaixo assignado não poupará sacrificios pecuniarios para dotar aquelle de um completo material moderno de primeira ordem e de um pessoal docente escrupulosamente escolhido.

Terminando, o abaixo assignado julga dever declarar que deu preferencia á cidade de Barbacena para fundação do seu collegio filial, não só por haver encontrado alli o edificio de que acima fallou, como, e principalmente, pelas excepcionaes condições de salubridade do clima d'aquella localidade, situada a 1116 metros acima do nivel do mar, e distante d'esta Corte 50 leguas, que em um dia se percorrem pela estrada de ferro D. Pedro II, a cuja margem fica.

DR. ABILIO CESAR BORGES.

Rio de Janeiro, 20 de dezembro de 1880.

COLLEGIO ABILIO DE BARBACENA

CORPO DOCENTE

<p style="text-align: center;">Instrução primária</p> <p>Classes de principiantes, d. Luiza G. de Góes, formada pelo Internato Normal da Bahia e Joaquim Gomes Michaeli.</p> <p>Classe de provecos, Eduardo Corrêa Barreiros.</p> <p style="text-align: center;">Francez</p> <p>Classes praticas e de versão, bacharel Charles Thoulouse.</p> <p>Classes de grammatica e traducção, engenheiro Arthur Begbie.</p> <p style="text-align: center;">Inglez</p> <p>Classes praticas e de versão, John Blunk.</p> <p>Classes de grammatica e traducção, engenheiro Arthur Begbie.</p> <p style="text-align: center;">Latim</p> <p>Classes de principiantes, Eduardo Corrêa Barreiros</p> <p>Classes de provecos, Aureliano P. C. Pimentel.</p> <p style="text-align: center;">Allehão</p> <p>Major Mascheck.</p> <p style="text-align: center;">Geographia</p> <p>Eduardo Corrêa Barreiros.</p> <p style="text-align: center;">Cosmographia</p> <p>José Augusto D. Castanheira.</p>	<p style="text-align: center;">Historia</p> <p>Bacharel Charles Thoulouse.</p> <p style="text-align: center;">Mathematicas elementares</p> <p>José Augusto Durães (Castanheira).</p> <p>Bacharel Charles Thoulouse.</p> <p style="text-align: center;">Philosophia e rhetorica</p> <p>Aureliano P. C. Pimentel.</p> <p style="text-align: center;">Desenho</p> <p>Major Mascheck.</p> <p style="text-align: center;">Musica vocal e instrumental</p> <p>José Leandro Martins Filgueiras.</p> <p style="text-align: center;">Gymnastica e dansa</p> <p>Henry Stockman.</p> <p style="text-align: center;">Vice-director</p> <p>Engenheiro Abilio Cesar Borges.</p> <p style="text-align: center;">Prefeito dos estudos</p> <p>Antonio M. de Saraiva Sampaio.</p>
---	---

O director occupa-se tambem diariamente do ensino de varias materias, e faz conferencias semanaes sobre economia social, historia natural e conhecimentos utels ou lições de cousas.

Barbacena, 8 de abril de 1881.

DR. ABILIO CESAR BORGES.

Figura 10 Anúncio pago do Colégio Abilio de Barbacena. Nota-se a importância de divulgar especificamente a instrução primária (Fonte: Jornal A Província de São Paulo – AESP).

COLLEGIO PARA MENINAS

EM
S. PAULO
DIRIGIDO POR
Francisco Rangel Pestana

D. DAMIANO Q. RANGEL PESTANA

Abriu-se no dia 8 de Abril do corrente anno, na espacoza casa n. 31 da rua da Boa-Morte, este estabelecimento de educação e instrução, sendo os directores auxiliados no ensino por três senhoras, uma franceza, uma ingleza e uma allemã, as quaes residem no mesmo edificio.

Além das professoras habilitadas para leccionar diversas materias e especialmente as linguas: alguma catholica de distincção, professores praticos, cooperarão como director no ensino das sciencias que fazem parte do seguinte programma:

<p>PRIMEIRO ANNO</p> <p>1.ª CLASSE Portuguez, arithmetica, scripta, costura e crochê.</p> <p>2.ª CLASSE Portuguez, francez, geographia, arithmetica, costura e crochê.</p> <p>SEGUNDO ANNO</p> <p>Portuguez, francez, inglez, arithmetica, geographia, arithmetica, costura e crochê.</p> <p>TERCEIRO ANNO</p> <p>Portuguez, francez, inglez, allemão, historia, geographia, arithmetica, desenho, calligraphia, musica, costura, laço e tapeçaria.</p> <p>QUARTO ANNO</p> <p>Portuguez, francez, inglez, allemão, historia, geographia, arithmetica, desenho, calligraphia, musica, costura, laço e tapeçaria.</p> <p>QUINTO ANNO</p> <p>Portuguez, francez, inglez, allemão, historia, geographia, arithmetica, desenho, calligraphia, musica, costura, laço e tapeçaria.</p>	<p>SEXTO ANNO</p> <p>Litteratura, botanica, zoologia, repetição de algumas materias do anno anterior e exercicios praticos de ensino.</p> <p>As lições de cathetico serão dadas em dias determinados, attendendo-se á religião dos paes; assim como a frequencia ás solemnidades do culto terá lugar opportunamente e sem offensa ás crendas daquelles.</p> <p>A total purificação da vida será observada no ensino religioso, tomado elle como elemento de educação.</p> <p>O folheto que se distribuirá brevemente, explicará em todos os seus detalhes o presente programma que ha de ser executado conforma ás regras dos methodos de ensino, seguidos geralmente na Suiza, Alemanha e Estados Unidos.</p> <p>CONDIÇÕES DE ADMISSÃO:</p> <p>Internas, por semestre, 300\$000 Externas, passando o dia no collegio, por trimestre, 100\$000</p> <p>Roupa lavada e engomada, por conta dos paes.</p> <p>Para elegancia dos dormitorios e regularidade dos serviços, o collegio fornece: camas, lavatorios, bacias, etc.; mobiliario a quantia de 60\$000. Estes objectos podam também ser fornecidos pelos proprios paes dos correspondentes, conforme o modelo offerecido pelo collegio.</p>
--	---

Pagamentos adiantados

Collegio Azurára

RIO NOVO
DIRECTOR
JOSÉ JOAQUIM PEREIRA DE AZURARA
CORPO DOCENTE

Drs. Leonco Pinheiro e Angelo Pinheiro, capitão Auto Rangel, padre Antonio Xavier, Francisco Sandoval, Cosme Pinheiro, Luiz Lopes, Euphrasio Gomes da Silva e o director.

CURSO SECUNDARIO
Portuguez, francez, inglez, italiano, latim, geographia, cosmographia, mathematicas elementares, historia universal, rhetorica, litteratura nacional e philosophia.

CURSO PRIMARIO
Leitura, calligraphia, contabilidade, noções de cousas, geographia, historia do Brazil, noções de grammatica portugueza e moral christã.

CURSO DE ARTES
Desenho, musica e gymnastica.

CURSO COMMERCIAL
Escrituração mercantil por partidas dobradas.

CONDIÇÕES DE ADMISSÃO

Curso secundario, primario ou commercial:—pensionistas—100\$000, meio pensionista—80\$000, externos—10\$000. Ensino de artes—gratis.

Tambem se ensina a tocar piano ou outro qualquer instrumento de musica a 30\$000 por trimestre.

O alumno pensionista pagará mais uma joia de matricula de 40\$000, pelo que dar-lhe-á o Collegio cama, lavatorio, etc.; os outros, a joia de 10\$000.

Penas, papel, lapis e tinta, por conta do Collegio; livros, medico e botica, por conta do alumno.

O exaivo do pensionista—a contento de sua familia.

Ao chefe de familia que matricular mais de tres alumnos far-se-á um abatimento de 20%.

PAGAMENTO ADIANTADO

O edificio tem accommodações hygienicas para sessenta alumnos pensionistas e as salas das aulas accommum bem com alumnos.

O clima da localidade é excellent.

O Collegio possuirá brevemente apparatus para o estudo pratico da cosmographia e das sciencias physicas.

Rio Novo, 8 de Outubro de 1886. (Alt.) 10—1
O DIRECTOR, JOSÉ DE AZURARA.

COLLEGIO KOPKE

DIRIGIDO
Pelo bacharel João Kopke
E
D. Felizbellá Kopke Baptista Franco

Funciona este estabelecimento desde 7 de Janeiro corrente.

Recebe internas, semi-internas e externas.

A directora reside no edificio, ensina as aulas das menores, e as guia em todos os exercicios escolares.

No ultimo dia util de cada mez haverá exames, para que possam os paes verificar o progresso das alumnas.

Informam:—Os srs. dres. A. Brasiliense, A. Campos, R. Pestana, G. Nash Morton e José Maria Lisboa.

Programmas:—No escriptorio d'esta folha. 5—4

EDUCAÇÃO

... Tenho a honra de participar ao illustrado publico da capital e da provincia, que do 1.º de Julho proximo vindoura admitirei alumnos internos e externos na minha residencia a rua do Brax n. 63, casa espacoza, com excellentes aposentos, quartas de banhos quentes, frigida e de chuveiro, grande jardim e chácara a tudo o que torna um estabelecimento de esquadro commodo e saudavel. Bonda a porta.

O programma dos estudos abrange todas as materias de instrucção primaria e secundaria; para cujo ensino e desenvolvimento sou devidamente coadiuvado por um habilitado corpo docente.

— S. Paulo, 26 de Junho de 1886.

DR. JOHN CROSS.

10—10

Figura 11 Ao meio de anúncios diversos, como aluguel de criança escrava para servir de pajem, figuravam os variados e numerosos anúncios de ensino pago. As propagandas incluíam ofertas de ensino nos estabelecimentos em regime de internato, para meninas e meninos, ensino doméstico etc. (Fonte: *Jornal A Província de São Paulo* — AESP).

Ao estabelecer a idade para o início da vida escolar, Abilio se posicionou firmemente contra a entrada da criança na escola antes dos seis e ou sete anos de idade. Em sua conferência na Exposição do Rio de Janeiro, em 1883, colocando-se no papel de advogar em causa da infância, insistiu em suas considerações a respeito da idade escolar, pois sua experiência lhe mostrara que o ensino, antes dos sete anos, causava mais danos do que benefícios, tanto para o corpo quanto para o espírito infantil. Se o objetivo do ensino, insistia Abilio, era o de instruir e dirigir a inteligência e a razão, somente aos sete anos a criança começava a ter o vigor necessário para o estudo regular.

Antes da idade estabelecida, às vistas do autor, as crianças aprenderiam mais e melhor no seio de suas famílias. Recorrendo ao desenvolvimento físico da criança, alegava que a vida 'pautada' da escola, antes deste tempo, acabava 'fatalmente' com o desenvolvimento do corpo e também com toda a inteligência infantil. Neste sentido, Abilio não era defensor dos Jardins de infância, tão em voga na Europa¹¹³. Era um admirador de Froebel, contudo fez ressalvas sobre suas idéias de educar a criança precocemente, em conferência proferida na Exposição do Rio de Janeiro:

Froebel, o grande Froebel tao citado, é com razao admirado, teve em verdade a intuição do methodo natural de ensino, - do methodo razoavel, por isso mesmo que natural; - mas infelizmente applicou-o mal, applicando-o a crianças na idade inferior a cinco annos. De feito obrigar crianças de 3 a 5 annos á immobildade e ao silencio ainda que pouco prolongados, a um esforço de atençaõ que não comporta ainda seu delicado cerebro, e a movimentos ordenados de gymnastica e de formaturas seriais, como a preparação para a vida escolar propriamente dita, é no meu entender cousa que repugna a natureza, e portanto absurda, tendo além disto seu lado ridículo (1887, p.09).

Baseando-se nas regras impostas pela natureza, salientou que a criança deveria ser preservada de longa imobilidade neste momento em que seus órgãos eram ainda frágeis. Munido de argumentos, que demonstravam seu conhecimento a respeito dos Jardins de Infância, atacou firmemente os defensores deste ensino 'anti-escolar':

¹¹³ Neste período, havia outras vozes discordantes a respeito do Jardim da Infância. Ficou famosa a frase do parlamentar João José Junqueira, em 1879, ao declarar que os jardins eram 'ridículos e romanescos', fato que levou Leôncio de Carvalho a dizer que, em matéria de instrução pública, o senador era 'um hóspede'. O relator do congresso de instrução, Alberto Brandão, da mesma forma, afirmou que os jardins eram 'deletérios' por arrancarem as crianças do lar mais cedo ainda. Manoel Olimpio Rodrigues da Costa, em seu parecer sobre a escola primária, ressaltou que era objeto de luxo para alguns, de inveja para outros e de utilidade para poucos. As discussões também se dividiam a respeito da função assistencial ou pedagógica deste ensino. O parecer da comissão (Jardim da infância) na exposição se opôs às vozes discordantes, não restringindo o lugar social do Jardim da infância como meramente assistencialista, ao enfatizar sua intenção pedagógica (COLLICHIO, 1974, BASTOS, 2000).

Mas, dizem os que não tem reflectido assaz sobre a materia: Nessas instituições ante-escolares nada soffrem os meninos, porque aprendem brincando; como si brincar e aprender não fossem duas idéas que se repellem, dous actos oppostos e inconciliaveis. Alternar com o estudo os brincos, sim: é o que recommenda a sã pedagogia. Mas não quer isto dizer que se pôde aprender brincando, e que portanto não ha inconveniente algum na antecipação da idade escolar (Ibid, p.10-11)

A crítica de Abilio era dirigida aos defensores do jardim da infância, sobretudo ao médico Menezes Vieira (presente nesta Exposição), que fundou, em 1875, no Rio de Janeiro, o *Colégio Menezes Vieira*, instalando ali o primeiro Jardim da Infância do Brasil¹¹⁴. De acordo com Kuhlmann (In STEPHANOU; BASTOS, op. cit.), o fato do Regulamento de 1854 prever que a criança de cinco anos freqüentasse a escola primária relacionava-se ao fato de que estas acompanhavam seus irmãos mais velhos, sendo assim, admitidas formalmente.

Para contraporem-se a esta tendência, a partir do século XIX, as creches, asilos e outras instituições educacionais foram criadas para receberem crianças de zero a seis anos. Com a criação do *Jardim das Crianças do Colégio Menezes Vieira*, as discussões foram ampliadas, tendo sido criadas outras instituições.¹¹⁵

Ao se posicionar contra esse tipo de ensino, Abilio recorreu aos mesmos argumentos dos médicos higienistas presentes nas teses do século XIX: a saúde infantil seria posta em risco se o desenvolvimento fosse antecipado. A definição da idade escolar foi marcada por argumentos oriundos da psicologia e da fisiologia, onde havia um consenso de que a educação anterior à escola deveria ficar sob responsabilidade da família. Ao definir a idade mínima para o ingresso na escola, Abilio também se valeu de argumentos baseados no desenvolvimento biológico. Tal definição, no entanto, teve também efeito nas políticas públicas, já que, com esse corte, o Estado definia claramente em que momento iniciaria sua intervenção junto à população. Desta forma, o

¹¹⁴ Seu colégio mantinha internato e semi-internato, com ensino maternal, no *Jardim das Crianças*, além de ensino primário, secundário e profissional. Menezes Vieira, como Abilio, introduziu o que havia de mais moderno em seu estabelecimento, suas inovações pedagógicas incluíam ginástica, museu escolar, palestras científicas etc. Visitou centros especializados na Europa, fundou instituições beneficentes e seu trabalho foi amplamente divulgado na imprensa. O símbolo do colégio e dos escritos de Menezes Vieira era *Pro Pátria laboremus*, um lema compreendido como uma atuação voltada à pátria e pela pátria (BASTOS, 2002).

¹¹⁵ A Reforma Leôncio de Carvalho chegou a prever a criação de Jardins-da-infância. Em seu Parecer, Rui Barbosa (1882) dedicou um capítulo ao estudo destes estabelecimentos, considerando-os como um primeiro estágio do ensino primário, com vistas ao desenvolvimento harmônico da criança. Segundo Bastos (Ibid), o Jardim da infância permanecera, por longo tempo, restrito a um pequeno contingente privilegiado de alunos. Com a República, este tipo de ensino foi ampliado e divulgado, porém, somente no final do século XX, o Estado ofereceu, no plano legal, esta instituição para crianças de 0 a 7anos.

colégio participaria da formação de um sujeito não pernicioso, útil e duradouro conforme apontou Gondra (2004).

Enquanto uma boa parte dos alunos dos colégios do Império, sobretudo os que freqüentavam as chamadas escolas domésticas na área urbana e rural, misturavam-se em uma mesma classe, independente da faixa etária, sobretudo em função da falta de espaço e de professores, a divisão por idade era outro item que o diretor considerava essencial para um bom aprendizado. Os cursos oferecidos eram divididos em três classes, de acordo com a idade dos respectivos alunos. Na primeira classe, estavam os meninos com menos de dez anos, na segunda ficavam os de dez a quatorze anos e na terceira os de quatorze anos para cima. As classes eram separadas e os pupilos de diferentes idades só se misturavam em atividades coletivas como missas, comemorações, passeios, refeitório etc.

A separação de idades era uma outra questão contida nas teses médicas do período. Gondra anotou que, no Brasil, o emprego do argumento moral foi decisivo para a constituição de classe por idade, como prática ordenadora dos colégios. Para evitar ‘inconvenientes’ era preciso que os alunos fossem completamente separados pela idade, não se encontrando nas refeições, salas de estudos e, muito menos, nos dormitórios. Separar as classes uma das outras, estabelecer saídas em tempos diferentes, não misturar os discípulos internos com externos eram precauções importantes para impedir os entretenimentos ‘secretos’ dos alunos e evitar a perigosa comunicação mútua de seus defeitos, vícios ou maus hábitos.

Era proposto, portanto, um colégio fundamentado nas classes de idade como forma de evitar contatos perigosos e nocivos, entre os alunos de faixas etárias diferentes. A invenção das classes de idade era uma outra medida recomendada para higienizar as práticas escolares. Ao estabelecer essa separação, o diretor evitaria que os alunos estabelecessem contato com os diferentes, critério importante para se obter uma uniformidade e também uma organização no ensino, argumento necessário naquele momento para instruir a infância.

Depois de definida a idade para adentrar o mundo escolar e estabelecida a separação por idade, Abilio manifestou preocupação com a adequação do ensino ao desenvolvimento da criança, pois não adiantava exigir conhecimentos que não estavam adequados à fase pupilos. A aprendizagem em seus colégios, segundo o diretor, desenvolvia-se de forma gradual, obedecendo ao ‘plano da natureza’, progredindo em saltos. Além disso, ele baseava-se em argumentos fisiológicos, apoiando-se no argumento que cada idade tinha sua aptidão e que, na vida

intelectual, o espírito infantil tinha a mesma ‘potência digestiva’ de um estômago na vida corporal: “Si lhes são dados alimentos mais fortes, ou de mais difficil digestão do que comportam suas faculdades, em vez de os digerirem e assimilarem, regeitam-nos; e, por sobre a nenhuma utilidade, correm ainda o risco de molestarem e cansarem a memoria, o que é um grande mal” (1890, p.9). Notamos nesta comparação uma visão estritamente fisiológica.

Na conferência na Exposição do Rio de Janeiro, Abilio argumentou que a inadequação dos conteúdos e métodos nos três ou quatro primeiros anos da vida escolar dos meninos era ‘forçada, fatigante e desagradável’, além de não garantir a eficiência da instrução:

Fazem a apregoada *leitura corrente*; escrevem talvez com bonita letra, mas sem orthographia; executam alguma de modo admiravel, embora machinalmente, contas *difficeis*, que não sabem applicar; recitam outros sem títuebear regras e orações, que não entendem, assim como nada absolutamente entendem da celebre *leitura corrente*; e tudo isso muitas vezes á custa da saude pela immobilidade a que são condemnados durante longas horas diariamente, e tambem do caracter pelas durezas e injustiças, de que são victimas (1888, p.7).

Era manifestada sua preocupação com a saúde, que poderia ser abalada em função da sobrecarga de informações ou de exigências que não estivessem de acordo com a idade do aluno, talvez tomando por base sua própria experiência (quando menino ele adoecera em função dos estudos) ou mesmo sua preocupação com o desenvolvimento físico harmonioso da criança. Para ele, no ensino primário, era o momento de instruir a infância para adquirir conhecimentos gerais, como registrou na Lei Nova:

Basta dizer que comprehende elle as noções elementares de quasi todos os conhecimentos humanos, quer scientificos, quer litterarios. Na escola, do mesmo modo que antes della, o ensino das crianças deve ser geral. Só depois do curso primario ou já no fim deste, é que devem começar a especializações. As intelligencias infantis recebem quasi illimitadamente tudo quanto se lhes ensina agradavelmente e methodicamente, e com mais gosto e facilidade os conhecimentos scientificos do que os litterarios (Meu descobrimento). O ensino litterario elementar que começará pela grammatica, dou-o de par com os da sciencias, em proporção mui limitada e sem livro: - faço os meus pequenos *grammaticos sem grammatica* (1882, p.54).

Ou seja, a infância, para Abilio, era portadora de características próprias, um dado que deveria ser observado, pois cuidar do desenvolvimento infantil era uma garantia para a boa formação do futuro cidadão. Para tanto era preciso incentivar a permanência da criança na escola, se opondo ao ensino fatigante e, sobretudo, sem utilidade, pois a sociedade necessitava de

homens úteis, estudados e sábios. Atento a esses critérios, buscava argumentos que explicassem as particularidades da infância em seu discurso de 1867:

O meu principal cuidado foi portanto despertar nos meus alumnos os sentimentos elevados e o amor ao estudo, ao mesmo passo que procurava amenizar-lhes os gozos lícitos, a que a infancia tem incontestavel jus; porque sempre entendi, com Mr. Barrau, que o menino não é um homem, e sim a flôr da qual o homem deve ser o fructo: a ingenuidade, a graça singela, o humor folgazao, a alegria turbulenta, a vivacidade inconsiderada, são sua corolla encantadora, corolla que se desfolha com demasiada rapidez, quando depois da flôr succede o fructo (1866c, p.56).

Se a criança era portadora de particularidades, nada como compará-la a uma planta que, se bem cuidada enquanto broto (criança), daria flores (adulto). Outros autores que faziam parte da pedagogia romântica, como Froebel e Pestalozzi, de acordo com Arce (2002), faziam alusão à natureza para falar da infância, comparando o desenvolvimento infantil com a semente, numa clara tentativa de harmonizar o homem com a natureza desde a mais tenra idade.

A ênfase dada Abilio ao cuidado com o desenvolvimento infantil baseava-se em argumentos diversos. Na década de oitenta, em sua *Lei Nova do Ensino Infantil*, ele recorreu aos princípios da psicologia de Spencer para reforçar que cada período deveria ser respeitado, pois a precocidade intelectual causaria um desequilíbrio nas forças vitais da criança:

Spencer disse com uma profundez inimitavel que, aquelles que em sua preocupação exclusiva de desenvolver o espirito, descaram os interesses do corpo, não se lembram de que o exito neste mundo depende mais da energia physica do que dos conhecimentos adquiridos; e que, é apressar-se em busca de sua propria derrota no combate da vida, o estender os conhecimentos á custa do desenvolvimento natural do corpo. É por isso que a Lei nova não quer que o ensino escolar das crianças comece antes dos 7 annos (1888, p.25).

Ao afirmar que a excitação cerebral, acompanhada de prazer, exercia sobre o corpo uma influência grandemente fortificante, recorreu novamente a Spencer, salientando a verdade de que a felicidade era o mais poderoso dos tônicos. Através da felicidade ativa, aceleravam-se os ‘movimentos do pulso’, cumprindo-se, assim, todas as funções do organismo, o que tendia a aumentar a saúde ou restabelecê-la, quando perdida. Seria possível, desta forma, respeitando os princípios da idade da vida, ritmados pela educação e instrução, fabricar, em etapas, o homem esclarecido.

O diretor invocava e procurava reforçar o ensino prazeroso, já pronunciado desde a década de cinquenta do século XIX, e que se contrapunha ao ensino enfadonho, o qual obrigava a

criança a permanecer horas sem movimentar-se, sem recreios e sem alegria. As crianças, segundo Abilio, antes de entrarem para a escola, já portavam idéias e conhecimentos, adquiridos de forma espontânea no meio familiar. Esta naturalidade, contudo, era interrompida quando entravam para a escola, juntamente com “sua tão interessante curiosidade de saber que com tanta naturalidade se revela na loquacidade que os distingue, e suas infinitas perguntas que nunca se cansam de fazer”.

Mantendo-se o ‘ensino indigesto’, as crianças passavam de ativos a passivos, não perguntavam mais, só respondiam, recorrendo somente à memória e perdendo, conseqüentemente, o saber natural, a curiosidade e o encanto da ingênua e amável tagarelice. A conseqüência deste ensino, segundo Abilio, era drástica, pois a criança, ao chegar aos dez, doze anos, além de falar somente o que havia decorado ou o que falavam os livros e professores, mesmo que já tivesse dominado a leitura e a escrita, não saberia usá-las, pois já teria esquecido muita coisa. Isso, além da perda de tempo e da espontaneidade, poderia acarretar aversão aos estudos.

Para Abilio, a criança era capaz de conhecer a própria capacidade. Pelo seu próprio instinto ‘providencial’, conseguia distinguir a utilidade do que lhe era ensinado, pois sua inteligência não aceitava, ou rejeitava, as lições que seu instinto reconhecia como indigestas ou inúteis, da mesma forma que o estômago rejeitava os alimentos pesados, desagradáveis ou nocivos. Ao definir que a criança, pelo seu espírito ‘providencial’, rejeitava o ensino inútil, notamos que ele creditava à infância responsabilidade direta por sua aprendizagem, como um adulto. Isso estava associado, de forma evidente, com os princípios religiosos, segundo os quais a criança é obra de Deus:

De todo ensino recebido, a alma não toma sino aquillo que ella quer, e rejeita o resto por mais que se faça: nada mais do que os discipulos faz contra os dictames do coração ele aproveita. Assim, Deus, que a criou para a liberdade, pôs em sua propria vontade, que fez independente, a garantia de seus direito (1866c, p.17).

A ‘alma infantil’ era dotada de capacidade que, segundo o autor, garantia o seu direito a liberdade de escola. Dessa forma, não adiantava impor à infância conhecimentos inadequados que não estivessem à altura de sua compreensão. O ensino inútil era criticado, tanto quanto o ensino rígido que fatigava as ‘alminhas’:

As explicações é que tornam cansativo, e portanto fastidioso e antiphatico o ensino da infancia, obrigando-a ou della exigindo uma attençao, que não comporta sua debbil intelligencia; o que alias se não consegue por

mais que se faça. Os mestres estendem-se na suas explicações, porem as alminhas dos seus pequenos ouvintes não os acompanham, ou porque as não entendem, ou porque pedem atençaõ prolongada, que não podem sustentar. É ao que, com tanta propriedade, quanto espirito, chamava o grande padre Antonio Vieira: *Prégar aos peixinhos* (1888, p.7).

Buscando apoio no Padre Antônio Vieira, educador jesuíta do século XVII, Abilio propagava que o ensino deveria ser prudente e a aprendizagem introduzida aos poucos, progressivamente, como se ‘pregasse aos peixinhos’, tudo ao seu tempo. Assim, a crença no conhecimento, na ciência e na inteligência do homem não se encontrava desvinculada e nem era oposta à religião. A razão e a inteligência humana eram condições básicas para formar uma infância útil e moralizada, conforme os preceitos cristãos. Se fosse observada a inteligência infantil inata, a curiosidade, a imitação e a vontade espontânea criadas pela Providência, naturalmente ocorreria o desenvolvimento das faculdades cerebrais, da atenção e da memória.

A partir dessas premissas relativas ao desenvolvimento infantil (observadas pelo autor, pautadas na ciência e na religião) que deveriam proporcionar um ensino alegre, de forma natural e saudável, associando recreação ao ensino, Abilio estabeleceu uma rotina pautada em uma divisão bem estabelecida das atividades, buscando inserir estes elementos. O programa que consta a *Divisão do tempo* dos alunos no *Ginásio Baiano* descreve essa programação:

Pelas 5 horas da manhã levantar-se-ão os alunos, e, um quarto de hora depois, tendo-se vestido, composto seus leitos (Os alunos da primeira classe serão lavados e vestidos por uma ama especial, a qual se encarregará de compor seus leitos, e de todo o mais serviço do respectivo dormitório.) e lavado seus rostos, dirigir-se-ão à sala do estudo, onde, feita uma ligeira oração, estudarão suas lições até 7 horas e meia.

Às 8 horas servir-se-á o almoço.

Das 8 e meia até meia hora depois do meio dia terão lugar todas as aulas que devem funcional durante a manhã.

À 1 hora da tarde em ponto servir-se-á o jantar, depois do qual haverá recreação até as duas horas e meia, quando começarão as aulas da tarde.

Às 5 horas da tarde finalizarão todas as aulas, e principiarão os exercícios ginásticos, que durarão até as 6.

Às 6 horas e um quarto começará o estudo em comum, o qual durará até as 7 horas e meia para a primeira classe, e até as 8 e um quarto para as outras.

Às 9 horas, depois de uma pequena oração, deitar-se-á a primeira classe, e meia hora depois as outras.

Os alunos da terceira classe poderão estudar das 9 horas e meia por diante em uma sala especial, precedendo licença do diretor (Apud ALVES, op. cit., p.36).

Apesar de aparentemente rígida, esta era uma rotina típica de colégios em regime de internato do período. O cronograma expressava o que era proposto pelos intelectuais que defendiam que se deveria ocupar e preencher o tempo da criança de forma eficaz, produzindo, assim, um projeto cívico de organização do trabalho, em voga neste período. Notamos uma

preocupação com a parte recreativa e um cuidado, aliado ao ensino, com o corpo através da ginástica.

Prezando o desenvolvimento físico, o diretor também ressaltava o repouso, outro tema caro para os médicos higienistas e, para reafirmar sua importância, afirmava que, mesmo as pessoas que não *pensam em nada*, trabalham mentalmente em alguma coisa. Mostrando-se atento a isso, colocou em seu ‘moderno plano de ensino’ exercícios graduados e alternados para diminuir a fadiga e incitar a aprendizagem feliz.

Notamos que tinha preocupação com a primeira classe, à qual pertenciam os meninos menores que teria acompanhamento de uma ‘ama’ para auxiliá-los nas primeiras tarefas matinais. Importante ressaltar que o papel da mulher aqui não é o da professora e, sim, o da criada com funções semelhantes às de uma mãe. Seus colégios, eram direcionados para o sexo masculino, embora tenhamos encontrado algumas referências sobre a instrução para meninas em seus pronunciamentos. Em 1871, salientou a importância da co-educação, pois, como a educação deveria estar baseada na ‘bondade’, nada melhor do que a presença feminina para tornar o homem melhor e mais honesto. Ressaltou, assim, a influência feminina positiva nas escolas do sexo masculino e, apesar de não ter colocado isso em prática nos seus colégios, defendeu a causa, tomando como base o ensino norte-americano:

A reunião nas escolas norte-americanas dos meninos dos dois sexos, entre os quaes se estabelece naturalmente uma feliz rivalidade, produz, quanto a este ponto interessante da educação, resultados notáveis: e esta não é a menos importante consequencia da co-educação dos dois sexos. E’ tambem uma reforma que a anelo ver realizada em nosso paiz – esta da educação dos dois sexos promiscuamente nas mesmas escolas (1890, p.16).

Em seus livros de leitura, como veremos posteriormente, o autor introduziu lições de gênero, assim como, algumas ilustrações da infância feminina. Na *Lei nova do ensino infantil*, ao fazer a defesa da escola primária, ressaltou que:

É o que ensina a Lei Nova, e é d’este modo que a escola primaria póde realizar a reforma gradual, posto que lentados costumes; e preparar a mocidade de ambos os sexos, não so para desempenhar os deveres da vida publica e as tarefas da vida economica, si não também para saber desempenhar os deveres e a tarefa de pais e mãis de família (1886c, p.09).

Referindo-se ao papel da escola também para preparar mães de famílias, o autor estava ciente dos parâmetros estabelecidos no período para o ensino feminino. Foi em meados do século XIX que o número de estabelecimentos particulares destinados ao ensino do sexo feminino

cresceu de forma significativa¹¹⁶. Em uma boa parte destes, contudo, o ensino se reduzia aos magros conhecimentos considerados imprescindíveis a uma dama: leitura e escrita, cálculo, dança, piano, trabalhos de agulha, uma ou duas línguas estrangeiras e regras de etiquetas¹¹⁷.

Apesar de sua defesa do ensino primário, notamos que, sobretudo no início do *Ginásio Baiano*, a maior parte do alunado pertencia ao ensino secundário, principalmente o preparatório, que se iniciava, geralmente, aos 12 anos. No Regulamento do *Ginásio Baiano*, havia uma cláusula informando que só haveria aula primária (pelo método Castilho) se houvesse ‘pelo menos 30 alunos analfabetos’. Somente mais tarde este ensino ganhou uma importância maior, provavelmente, devido à constante divulgação, por parte de Abilio, de métodos, livros e outros materiais para este nível.

Também não podemos perder de vista que a instrução primária não tinha a mesma relevância da instrução secundária no período, sendo comum as famílias mais abastadas se ocuparem da alfabetização das crianças ou contratarem professores particulares para efetivarem esse ensino. Isso retardava a entrada para a escola, que viria a se concretizar, normalmente, por volta dos doze anos, quando as crianças eram encaminhadas diretamente para o ensino secundário.

Como pudemos averiguar neste item, Abilio se mostrou um conhecedor do desenvolvimento infantil, defendendo suas propostas com base no que compreendia ser a condição ideal para que a criança tivesse um desenvolvimento harmonioso na escola primária. A natureza era tomada como critério principal para ordenar o início da escolarização, devendo-se

¹¹⁶ Hilsdorf fez um levantamento de fontes sobre a presença feminina na educação escolar paulista, na segunda metade do século XIX, com a intenção de elucidar a identidade feminina e contribuir para a reversão da ausência das mulheres no âmbito da história da educação paulista oitocentista. A autora reconhece a presença, ainda discreta, de estudos na história da educação sobre o tema, contudo destacou o século XIX como um espaço marcado pela presença feminina. Ver mais a respeito do tema em *Tempos de escola: Fontes para a Presença Feminina na Educação – São Paulo – Século XIX* (São Paulo: Plêiade, 1999).

¹¹⁷ Para Haidar (op. cit., p.234), se já havia alguém que discordasse da velha opinião portuguesa de que, para a mulher, “o melhor livro é a almofada e o bastidor”, dificilmente se poderia encontrar no Brasil de meados do século XIX alguém que defendesse a idéia de fazê-la letrada. As vozes mais ousadas limitavam-se a reivindicar-lhe a formação intelectual necessária para o cabal cumprimento da dupla missão de mãe e esposa. Como uma notável exceção, Haidar, citou o exemplo do *Colégio Augusto*, fundado na Corte em 1838, pela futura discípula de A.Comte, Nísia Floresta. A propósito do exame de línguas deste estabelecimento, realizado em 1847, o jornal *O Mercantil* expressou de forma crítica que: “Trabalhos de línguas não faltaram; os de agulha ficaram no escuro. Os maridos precisam de mulher que trabalhe mais e fale menos...”. Se o jornal fez restrições, o Núncio apostólico, presente nos exames anuais de literatura, ficou maravilhado ao ouvir as alunas recitarem, em prosa e verso, os melhores autores italianos. Surpresa requintada quando uma menina lhe fez lembrar as belezas da língua de Cícero, ao declamar mais de uma centena de versos de Virgílio e traduzir Odes de Horácio. O colégio desapareceu na década de 50, com a ida de Nísia para a Europa.

prestar muita atenção aos estudos da infância. Era preciso, por isso, evitar a entrada precoce na escola, observando a separação por idade para evitar um ensino que exigisse além da capacidade infantil, de modo que não fossem prejudicadas a espontaneidade e a vivacidade natural da criança.

Os argumentos salientados por Abilio estavam em total sintonia com as prescrições dos médicos higienistas investigados por Gondra (2004), pois estes também condenavam a permanência imobilizada da criança entre quatro paredes, porque o ar viciado e não renovado poderia causar-lhe doenças.

Além disso, se a criança ficasse curvada sobre livros que excediam o alcance de sua compreensão, a atenção infantil poderia desaparecer, surgindo em seu lugar a aversão pela escola e pelo conhecimento.

Médicos advertiam os diretores dos colégios para que reorganizassem as escolas em consonância com a ordem médica. Eles deveriam compenetrar-se do grande valor e do alcance da palavra ‘educação’, pois, na infância, o cérebro precisava de repouso e os músculos, de exercício. Os argumentos de que o colégio, se não estivesse atento para estes conselhos, poderia oprimir, aprisionar, deformar, enfraquecer a inteligência infantil, presentes nos discurso de Abilio, estavam em total conformidade com discursos médicos acerca desse tema.

Apesar de valorizar o ‘vir a ser’ infantil, Abilio estava envolvido em discussões e projetos que propunham, também, uma valorização e respeito à criança e, se isso não foi posto em prática, é uma outra questão, pois sabemos que, a partir de iniciativas deste tipo, o mundo infantil foi desvelado para que a criança fosse identificada com suas particularidades e necessidades.

2.1.2 Os professores da instrução primária: *O mestre deve ensinar sempre e o discípulo sempre aprender*

Abilio, ao chamar a atenção para a questão da criança como um ser ativo e do respeito à ordem natural do seu crescimento e de seus sentidos, salientou igualmente que, para que essa prática se efetivasse com sucesso, era necessário que um professor moralizado e sábio assumisse esta árdua tarefa. No século XIX, era unânime a opinião de que a moralidade e a capacidade intelectual dos professores constituíam as condições fundamentais para o êxito da instrução, estando nas mãos deles o papel redentor de instruir e educar os que eram o futuro da pátria.

Os critérios estavam postos e os mestres deveriam, primeiramente, portar uma moralidade necessária à altura de sua responsabilidade, além de carregarem consigo, de forma instintiva, a tão propagada vocação para o magistério. O discurso do presidente da Província do Sergipe, em 1866, exemplifica esses critérios: “O título de professor é honrado quando é sustentado por um modo conforme aos deveres que impõe; não é uma simples tarefa; é uma função social; um ministério moral.” (Apud: MOACYR, 1934, p.44)

Além do papel redentor delegado a esta categoria profissional, um dos destaques que caracterizou este período foi a expressiva crítica dirigida aos mestres. A estes, era atribuída a pesada responsabilidade do infortúnio e da situação caótica que caracterizava a instrução, sobretudo a primária, sendo comum a referência de que as províncias gastavam, anualmente, grandes cifras com ‘parasitas do magistério’, ‘velhos preceptores ineptos’, ‘prepostos da afilhadagem e do compadresco eleitoral’, sujeitos que não ensinavam, não tinham discípulos e viviam na ‘ociosidade’ etc.

No Brasil do século XIX, o provimento de cargos no magistério mobilizava um complexo sistema de concessão ou intermediação de favores, em que o emprego público ocupava lugar central. Segundo Vilella (Op. cit., 2005), reflexões clientelísticas amarravam o sistema social e político e alto a baixo, definindo redes de lealdade baseadas em laços de família, amizade, proteção. O emprego público era um dos principais elementos nesta configuração de trocas materiais e simbólicas e uma cadeira na escola pública não escapava deste jogo de interesse.

Abilio, da mesma forma, enquanto esteve no cargo de Diretor da Instrução, não poupou críticas aos professores da Província. Em sua opinião, não bastava somente uma formação intelectual, pois de nada valeriam seus conhecimentos se não fossem um bom exemplo para os alunos. Por isso, denunciou os professores do Liceu da Bahia, que se envolviam com jogos, bebidas, brigas e outras atividades que traziam conseqüências funestas para os alunos. Definiu uma boa parte do professorado como ‘indecentemente ignorantes’, complementando que, mesmo que trabalhassem de graça, seu trabalho ainda era ‘caríssimo’. No segundo relatório, acrescentou: “E’ difficil fazer-se uma idéa da estupidez e ignorancia de alguns professores dessa bela Provincia que passa por uma das mais ferteis em talentos e rica cultura.” (Apud RIGHBA, op. cit., p.298).

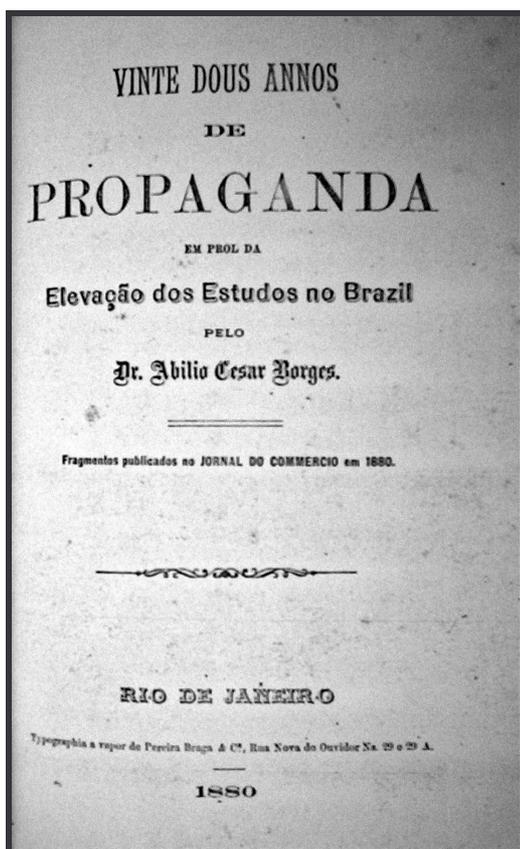
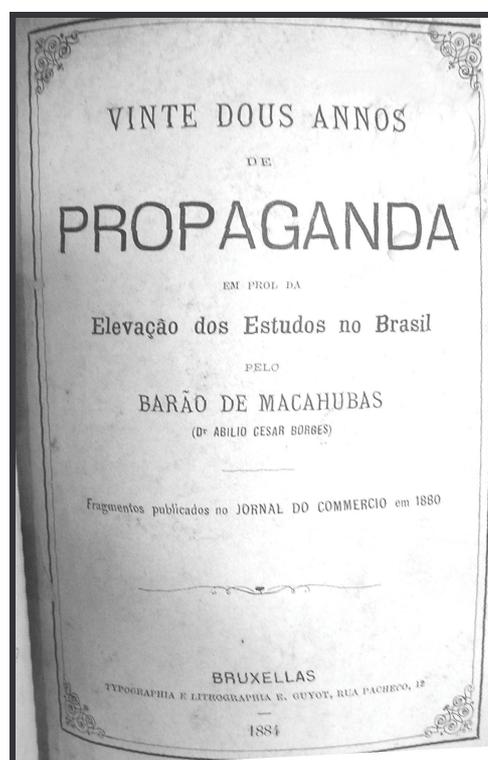


Figura 12 A obra *Vinte dous annos em prol da elevação dos estudos no Brazil*, foi publicada pela primeira vez em 1880. A mesma reúne textos de Abilio a respeito da instrução primária. Divulga sua experiência e aconselha pais e mestres a incentivar o acesso e a permanência da criança de sete a doze anos na escola (Fonte: BNRJ – Foto: Diego Valdez).



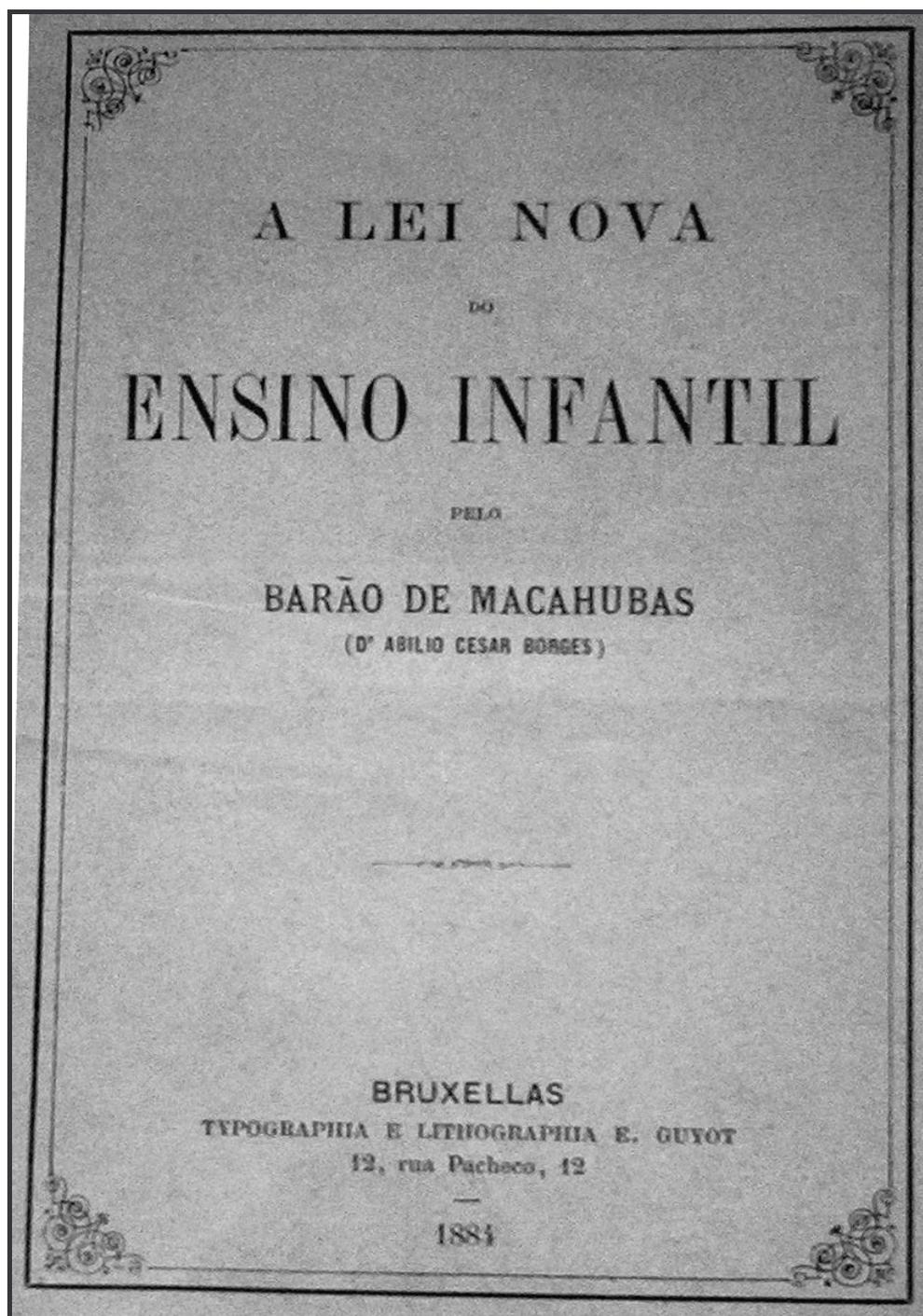


Figura 13 A *Lei nova do ensino infantil*, publicada em 1882, foi resultado de um curso especial sobre instrução primária que Abilio ministrou para os professores do colégio da Corte. De acordo com o autor, essa lei baseava-se nos 'princípios da pedagogia moderna', assim como em seus conhecimentos e experiências enquanto educador e defensor da instrução primária. A publicação deste material não se limitava somente aos professores para a educação dos seus discípulos como também servia para os pais de família educarem seus filhos (Fonte FCM – Foto: Diane Valdez).

Os motivos registrados nas fontes que sustentavam as representações negativas acerca do professorado eram relativamente amplos. Além de ser um cargo que refletia as relações pessoais corporativistas, como já salientamos, a ausência da vocação, a falta de inspeção (por parte do governo), a formação intelectual precária, a questão da vitaliciedade, os salários baixos justificavam o péssimo desempenho, segundo os que criticavam a categoria, vista com desconfiança por políticos e intelectuais.

Segundo os relatos mais críticos, o governo, ao repassar dinheiro aos professores das escolas domésticas (presentes em uma boa parte do Império), deixava de inspecioná-las de forma conveniente e muitos mestres sustentavam paralelamente duas escolas, uma na sala melhor para os discípulos particulares, que lhes pagavam, e outra para os discípulos públicos, metidos em sótãos ou lugares mais incômodos, totalmente desassistidos. Desta forma, os relatórios oficiais questionavam a obrigatoriedade do ensino primário, pois era inviável obrigar os pais a mandarem seus filhos para a escola que, além de funcionarem em locais impróprios, ainda corriam o risco de perverter as crianças, seja pela péssima influência de alguns professores, seja pela ‘suprema ignorância’ ou pelo ‘escândalo de seus costumes’.

Para Abilio, era fundamental separar a vida privada da vida pública do professorado. Defendeu por isso a construção de prédios escolares onde não residissem os professores e as quais teriam acesso somente aos mestres e discípulos, evitando a aproximação da família (referindo-se as escolas domésticas), que poderia roubar a atenção ou distrair os alunos das obrigações, além de que, isto daria um caráter de importância ao magistério. O próprio Abilio, como diretor de colégios particulares, não morava em suas dependências, deixando isso a cargo de funcionários destinados para este fim.

A incapacidade do professor era um dos motivos atribuídos à precariedade do ensino, portanto sugeria-se uma ampliação do espaço e recursos para que as escolas normais pudessem formar professores dignos. Para Abilio, só haveria bons mestres para instruir as crianças do ensino primário se o espaço da Escola Normal fosse remodelado e transformado em Internato Normal, pois a ‘vida agitada’ das cidades não poderia oferecer boa formação aos alunos-mestres¹¹⁸:

¹¹⁸Ao defender que o futuro do magistério primário dependia de uma boa formação provinda da *Escola Normal*, sugeriu sua reorganização e se posicionou firmemente contra a fusão da *Escola Normal* com o *Liceu*, pois o aluno-mestre era merecedor de uma instrução e educação especial. Sugeriu, assim, a implantação do ‘exame de admissão’,

A formação docente institucionalizada ocorreu com o aparecimento das primeiras escolas normais instituídas a partir das décadas de trinta e quarenta do Brasil oitocentista. De acordo com Vilella (Ibid.), a primeira metade do século XIX não foi favorável à consolidação da formação dos professores das primeiras escolas normais que se criaram, pois, em geral, estas instituições caracterizaram-se pela mesma situação de instabilidade evidenciada por reformas sucessivas, extinções, transformações, mudanças de prédios etc.

Na segunda metade do século XIX, no entanto, houve um reflorescimento das escolas normais, promovido por diversos fatores. Segundo a mesma autora, a Escola Normal tinha um tríplice desafio na formação dos professores: era preciso ensinar os mestres a saberem se portar, a saberem o que ensinar e a saberem como ensinar. Desta forma, a partir da década de sessenta, a escola normal deveria formar professores para que, além de ensinarem a ler, a escrever, a contar e a rezar, formassem também um cidadão produtivo para o país.

A incompetência e o desleixo atribuídos aos professores provinham também dos defeitos da vitaliciedade, pois, se qualquer pai de família podia despedir os mestres dos filhos quando reconhecia sua ‘inabilidade’, o governo precisava de inúmeras formalidades para despedir um mestre conhecidamente vicioso, jogador, ébrio, relaxado, além de outros defeitos. Abilio se posicionou firmemente contra a vitaliciedade, propondo que ela só fosse adquirida depois de cinco ou seis anos de exercício de magistério, e também que a perdesse o professor que, depois de tê-la conquistado, fosse suspenso três vezes em vinte anos.

Para ele, a jubilação (aposentar com honra) não deveria ser um direito indistinto, deveria ser somente para os que tivessem notas de ‘bons serviços’. Ele também condenou as gratificações adicionais que faziam permanecer nos cargos professores não eficazes, pois postulava que no magistério deveriam permanecer as pessoas que fossem ‘dignas’ disso, devendo o Estado conceder a jubilação aos que a pedissem e demitir os incapazes. Por um outro lado, segundo Abilio, não eram todos os professores que estavam inseridos no triste quadro dos ‘sem vocação’, havia os comprometidos e sérios, que eram merecedores de ‘favores e proteções’.

medida que poderia evitar os atestados dados por mestres primários inescrupulosos aos ‘alunos-prontos’, os quais permitiam a matrícula dos futuros alunos mestres. O dito exame exigiria o conhecimento de português, latim e francês, pois a seu ver: “Individuos assim habilitados hão de infallivelmente alcançar grande proveito da Escola Normal e conseguinte o nosso professorado primario ha de infallivelmente rehabilitar-se” (Apud, RIGHBA, op.cit., p.176).

Sugeriu, portanto, que o governo lhes proporcionasse uma biblioteca com revistas e livros que contribuíssem para sua na formação intelectual, insistindo, ainda, na importância de qualificar e pagar bons salários para os professores, pois considerava impossível um mestre manter-se com 400\$000 no interior e 600\$000 mil réis na capital. Sugeriu ele, ainda, que o legislativo provincial criasse, a exemplo de alguns países da Europa, um montepio dos professores, ou seja, uma espécie de aposentadoria, recolhida anualmente (uma pequena soma), além da criação de animações honoríficas (como na França), incluindo amovibilidade (transferência), como prêmio ou punição para os professores¹¹⁹.

Um bom colégio, segundo Abilio, deveria ser a perfeita imitação de uma ‘família bem regulada’ e o transmutação fiel de uma sociedade bem constituída. Desta forma, os mestres, devido ao seu papel relevante, deveriam também agir como um amigo ou um pai carinhoso para com o aluno, uma sabedoria à qual os filósofos da Antigüidade já estavam atentos:

Já dizia Quintiliano que o mestre, para ser digno de tal nome, devia antes de tudo ter entranhas de pai, dependendo com seus discípulos a doçura, a paciência, e essa ineffável bondade que são naturais no coração paterno. Terencio também se exprimia assim e Seneca no seu tratado *De Ira* preceitua, que aqueles que se ocupam do governo dos outros devem para curar os espíritos, começar pelo uso de doces advertências e argumentos suasórios, fazendo-os amar a honestidade e a justiça e inspirando-lhes horror ao vício e estima para a virtude (1866c, p.163).

Se ao professor era atribuída tamanha responsabilidade, aos alunos cabia a tarefa de respeitar, honrar e amar os mestres. Abilio não se cansava de dirigir suas falas aos alunos, aconselhando-os a valorizarem seus professores, pois, se a instrução era tida como elemento essencial para mudar os rumos do país, os futuros ‘homens de bem da nação’ ou os ‘dotados pela natureza’ deveriam amar os mestres e tê-los como amigos. O amor, a amizade e o respeito

¹¹⁹ Buscamos nos relatórios oficiais (MOACYR, op.cit.) os valores pagos anualmente por algumas províncias para a carreira do magistério público. Havia critérios diferentes na remuneração entre ‘professores’ (ensino primário) e ‘lentes’ (ensino secundário), sendo os últimos remunerados de acordo com a cadeira que ocupavam (francês, geometria, gramática etc.). Algumas províncias complementavam o salário com gratificações que variavam de acordo com o número de alunos ou conforme os critérios estabelecidos por cada província. Havia uma diferenciação entre os professores de cidades, vilas e área rural. Não nos ateremos a esses critérios, vamos simplificar e estabelecer uma média entre menor e maior salário. Optamos pelo período da década de cinquenta do século XIX para nos aproximarmos do período da passagem de Abilio pelo cargo. Espírito Santo: 350\$000 e 600\$000; Minas Gerais: 500\$000 e 800\$000; Paraná 600\$000 e 800\$000; Santa Catarina: 800\$ e 1.000\$000; Rio Grande do Sul: 400\$000 e 800\$000; Goiás 300\$000 e 1.000\$000. Segundo alguns relatos, os baixos salários pagos eram motivos de descontentamento geral e, enquanto um pedreiro ganhava diariamente 2\$000 ou mais por dia, um professor primário ganhava menos de \$800 réis diários. O salário do Diretor da Instrução era de 1:200\$000.

sugeridos por Abilio deveriam ser traduzidos em uma única prática: a obediência, dever que as crianças teriam que ter com os pais, estendendo-o aos mestres:

Si vossos pais vos deram o ser, e fazem toda sorte de sacrificios para vosso bem; a vossos mestres sois devedores d'esses estremecidos cuidados de todos os dias e de todas as horas na cultura de vosso espirito, e na boa direcção dos sentimentos de vosso coração, sem o que não podereis ser felizes n'este e no outro mundo (Ibid, :p.60).

Abilio tinha para com os professores de seus estabelecimentos um grau de exigência muito grande¹²⁰. Alguns de seus ex-professores afirmaram que, se não trabalhassem mais do que os alunos, não permaneciam no cargo¹²¹. Os professores de seus estabelecimentos eram escolhidos criteriosamente pelo diretor, fazendo parte deste quadro padres intelectuais, bacharéis, engenheiros, doutores, artistas, além de professores estrangeiros, trazidos pelo diretor para ministrar aulas de línguas. Abilio levava a sério a exigência da “vocação real” e, freqüentemente, presidia aulas para mostrar aos professores como entendia que o ensino fosse administrado. Era o que ele chamava de ‘educar os professores’. O item *Dos professores* contido no Regimento do *Ginásio Baiano* trata deste assunto:

1. Os professores do *Ginásio* são obrigados a mais restrita assiduidade.
2. O professor que, sem motivo justificado, deixar de comparecer em sua aula, será despedido.
3. Será igualmente despedido aquele que der mostras de pouco zelo e interesse pelo adiantamento dos respectivos.
4. A demora, não justificada, de qualquer professor, até 10 minutos, depois da hora em que deve começar sua aula, além de ser contada como falta, será razão para desconto proporcional no respectivo ordenado.
5. Nenhum professor poderá levantar da cadeira, antes de terminado o espaço do tempo marcado para cada sessão diária de sua aula (Apud ALVES, op. cit., p.33).

Em correspondências trocadas com alguns professores, por ocasião de suas viagens para a Europa, notamos sua exigência para com esta classe. Enviou uma carta de Paris, em 1866, na qual reclamou da interrupção de algumas atividades consideradas vantajosas para os meninos do *Ginásio Baiano*. Esclareceu aos professores Dr. Carneiro e Satyro Dias¹²² que os dois seriam

¹²⁰ Abilio nunca admitiu que os professores de seus colégios fizessem parte da banca de exames. Para ele, isso poderia colocar em dúvida suas críticas ferrenhas ao que ele entendia por privilegiar os alunos.

¹²¹ Teodoro Sampaio, que foi professor de matemática e filosofia do Colégio Abilio, no Rio de Janeiro, lembra que Abilio era ‘moralizado, prudente e enérgico com os professores’, sabendo distinguir os mesmos, que ele não explorava, mas dos quais exigia ‘qualidades de compostura e de ação’ (ALVES, 1942, p.101).

¹²² Satyro Dias seguiu o ramo da política. Na ocasião da morte de Abilio, em 1891, era Diretor Geral da Instrução na Bahia e recomendou aos professores da capital que suspendessem os trabalhos nas escolas, em sinal de pesar pela morte do Barão de Macahubas, definido por ele como o ‘grande mestre, amigo da infância brasileira, fundador dos novos métodos de educação e ensino no Estado da Bahia’.

responsabilizados por qualquer interrupção das atividades no Ginásio. Referia-se ele ao fato da data *Dois de Julho*¹²³ não ter sido comemorado em função da chuva: “Não o posso desculpar. Alguma cousa se devia ter feito, por pouco que fosse; mesmo dentro da casa, e com pouca gente. Pois é possível que nem um grão de incenso se queimasse ahí nesse patriótico Gymnasio? No Altar da Pátria, em seu dia por excellencia?” (Apud RIGHBA, op. cit., p.364).

Na visão do diretor, o professor era insubstituível e era essencial que as primeiras lições fossem dadas por um sábio. Ao destacar o papel dos mestres na formação das crianças, no prólogo do *Segundo livro de leitura*, Abilio buscou, mais uma vez, argumentos baseados na história da Antigüidade:

Semear, pois, as primeiras sementes das boas idéias, e dos bons sentimentos, na alma e no coração dos meninos, é sem duvida, um emprego que so os parvos poderão considerar somenos, e que certamente não desdouraria aos talentos mais illustres. Quem procurou Felipe da Macedonia para dar as primeiras lecções a seu filho, que foi depois Alexandre o Grande? O primeiro sabio da epocha, Aristóteles (1866c, p.9).

Exigia maior paciência dos mestres para que estes não condenassem seus alunos ao silêncio e à imobilidade, submetendo o espírito infantil em esforço sobrenatural. Abilio criticava os mestres que eram levados por um zelo exagerado ou dominados ainda pelo influxo da antiga rotina e que davam grande importância à aquisição de conhecimentos por meio da memória, não se importando com a parte instrutiva do ensino das crianças. Ao professor, segundo ele, convinha, antes de tudo, gerar hábitos, desenvolver propensões, corrigir tendências e, por meio de exercícios graduados, tornar os meninos aptos a observarem por si mesmos, a julgarem e resolverem por si, assumindo, pouco a pouco, debaixo da influencia do pátrio poder, a direção individual de seu próprio destino.

O mestre era o responsável por captar a atenção dos meninos, pois qualquer desatenção dos discípulos provinha de assuntos que excediam a compreensão do aluno e, sobretudo, era uma consequência da imperícia destes profissionais. Segundo ele, era impossível obrigar os alunos a estarem atentos às lições, pois a atenção, da mesma forma que a vontade, estava fora do alcance da autoridade humana. Desta forma, só se obteria alunos atentos através da conquista quando os mestres tornassem a lição agradável.

¹²³ Essa data à qual nos referimos anteriormente era muito comemorada no Ginásio. Encontramos vários poemas ‘declamados’ no outeiro sobre esse tema, feitos pelos alunos e professores.

Acusou os professores que usavam de castigos físicos para obter resultados das crianças, pois não era atenção e, sim, apatia, que os meninos aparentavam diante de mestres brutais e da palmatória. O mais importante era que o professor não obrigasse e, sim, exercitasse o amor pela escola, inspirando nos meninos o gosto pela instrução, assim como também aguçando sua curiosidade e convencendo-os das grandes vantagens da escola, que deveria se tornar convidativa pela variedade, amenidade e utilidade do ensino.

Um bom professor também deveria portar uma boa formação de caráter para exercer sua sagrada missão. Se o mestre era a referência, um exemplo a ser seguido, não poderia abrir mão das atividades religiosas. Portanto, desde que era Diretor da Instrução, Abilio recomendava-lhes que acompanhassem seus discípulos nas missas e, em seus colégios, exigia a presença de seus professores em diferentes rituais católicos.

Nos quadros de docentes de seus estabelecimentos não encontramos a presença de muitos profissionais do sexo feminino, além das amas que auxiliavam os meninos pequenos nas tarefas de se vestirem e outras atividades domésticas. Em seu colégio de Barbacena, a classe de principiantes estava a cargo de Dona Luiza G. De Góes, professora formada no Internato Normal de Bahia.

É sabido que, na segunda metade do século XIX, a presença feminina nas escolas, atuando no magistério, era defendida por inúmeros intelectuais, sobretudo pelo fato da mulher ser a mais indicada, pela postura doce e maternal, para atuar na instrução da criança do ensino infantil e primário. O pensamento liberal científicista não abriu mão da reserva feminina para realizar a grande tarefa de regenerar a população. A presença feminina fazia parte do cotidiano dos colégios de elite apoiados e criados pelo grupo republicano da província de São Paulo, esclareceu Hilsdorf (1986).

As exigências postas por Abilio, assim como por outros intelectuais do período para com os professores, as quais incluía requisitos intelectuais e morais, tinham por função principal garantir a boa formação moral e intelectual dos alunos. Para isso, os mestres deveriam conhecer bem os alunos, ter paciência e autoridade, investir na sua própria formação, ser felizes e honrados para, desta forma, conduzir o alunado no caminho da formação de uma sociedade com as mesmas aspirações. Critérios não tão diferentes dos que são postos nos dias atuais.

2.3 Os métodos de ensino: *Qualquer método é bom quando o professor é eficiente e o aluno é inteligente*

O ideal pedagógico de Abilio centrava-se na formação da criança que se desenvolveria através do cuidado com o corpo, como ginástica, práticas de higiene e de boas posturas, e também com a mente através do conhecimento científico e literário clássico, assim como pelo cuidado com a alma, através das práticas religiosas voltadas para a exaltação do amor divino presente no ensinamento ético religioso do cristianismo.

O tripé saúde, moral religiosa e ciências favoreceria a harmonia interior e formaria bons homens para servir a sociedade. Para discutirmos formas ou métodos adequados para transmitir esses princípios, foi necessário localizarmos as idéias que circulavam no período, a fim de compreendermos, então, o que o autor entendia por métodos e formas de ensinar. As idéias de Abilio se transmutavam, tendendo as experiências acumuladas a serem transformadas, alterando a medida dos resultados e mesmo das influências postas em voga.

Enquanto ocupou o cargo de Diretor da Instrução, defendeu com afinco o *Método Castilho* para a instrução primária, assim como criticou o *Método Individual*¹²⁴ por convir somente às escolas com poucos alunos, da mesma forma que o *Método Mútuo*¹²⁵, indicado pela legislação. A exemplo de outras autoridades se posicionou contra este último, seja pela falta de professores e de monitores zelosos e perseverantes, seja pelo pouco resultado que apresentava. Citou os países que o haviam adotado, comprovando que a experiência mostrara sua ineficácia. Por outro lado, destacou o ensino simultâneo como a melhor opção.

O ensino monitorial e mútuo foi introduzido oficialmente pelo *Decreto das Escolas de Primeiras Letras* de 1827, que propunha a criação das escolas primárias, com a adoção do método lancasteriano como oficial. Antes desta legislação, segundo Bastos, uma boa parte das escolas adotava o ensino individual, que consistia em fazer com que cada aluno, individualmente, lesse, escrevesse e calculasse. O professor dedicava pouco tempo a cada aluno e o emprego de meios coercitivos garantia o silêncio e o trabalho. Não havia a adoção de um programa e as

¹²⁴ Criado por Jean-Baptiste de La Salle, no fim do século XVII.

¹²⁵ De acordo com Bastos (2005), André Bell (1753-1832) e Joseph Lancaster (1778-1832) reivindicam a paternidade do método. O primeiro, médico e pastor anglicano, não podendo contar com mestres capacitados em um orfanato que dirigiu, teve a idéia de utilizar os melhores alunos como monitores para transmitirem o conhecimento aprendido aos demais alunos. Ao mesmo tempo, Lancaster, da seita dos Quackers, criou uma escola para crianças pobres em

variações, de escola para escola, eram imensas. No método simultâneo, que se generalizou nas escolas primárias do Brasil a partir da década de cinquenta do século XIX, o professor, o agente de ensino, instruía e dirigia, simultaneamente, todos os alunos, divididos de acordo com o grau de instrução, embora o material fosse o mesmo para todos.

Já no método mútuo, esta responsabilidade era dividida entre professores e monitores. O aluno que se distinguia recebia do professor explicações e indicações particulares, que transmitia aos seus colegas, indicando o texto e averiguando a leitura destes, além de repreendê-los diante de algum erro, até que superassem a dificuldade. O papel do professor era restrito, cabendo ao monitor controlar a classe e classificar os alunos. Segundo Bastos, no Brasil, não houve a implantação do método conforme foi idealizado pelos ingleses:

O que ocorreu, foi a adoção de medidas legais e de muita discussão política em torno das vantagens e desvantagens do método, e das dificuldades de implementação de escolas mútuas. Na prática, não tivemos uma escola que comportasse mais de cem alunos, além de um número reduzido de professores realmente com domínio do método e com o material necessário para seu desenvolvimento (Ibid, p.49).

Oficialmente, a partir da Reforma Couto Ferraz, em 1854, o método simultâneo foi adotado nas escolas, ficando ainda a cargo do Inspetor e Conselho de estudos determinarem convenientemente outro método, conforme seus recursos. Bastos averiguou, a partir de vários documentos, a permanência do ensino mútuo durante todo o período monárquico, sobretudo pela falta de professores. Após a Reforma Couto Ferraz, encontrava-se nas escolas a presença do método simultâneo, do mútuo e de um sincretismo de ambos, o método misto, no qual o professor dava uma parte do ensino, confiando a outra aos monitores.

Abílio não era um adepto do método mútuo, pois, para ele, a presença do professor no ensino era fundamental. A princípio, defendeu que o ‘divino método’ de Castilho era o ideal pelo fato das crianças aprenderem brincando, sem esforços e com muita alegria¹²⁶. Enquanto exerceu

Londres e, diante da dificuldade de instruir gratuitamente os alunos, dividiu a escola em várias classes, colocando em cada uma um aluno com conhecimento superior, como monitor.

¹²⁶ Este método já era aplicado na Bahia por dois professores, que foram aprendê-lo no Rio de Janeiro, diretamente com o Visconde de Castilho. No Relatório (apud: MOACYR, 1939, p. 97.) de 1854, o Presidente da Província da Bahia (João Mauricio Wanderley) discorreu sobre a necessidade de indicar professores ‘hábeis’ para irem a Portugal estudar o método de leitura repentina do distinto literato Antônio Feliciano de Castilho, pois era necessário conhecê-lo na prática. Porém registrou sobre a vinda de Castilho ao Brasil: “Felizmente o sr. Antônio Castilho resolveu-se a vir ao Brasil e pretende abrir na Corte um curso de seu sistema que durará de março a maio. Aproveitando tão favorável ocasião nomeei o professor Felipe Alberto para estudá-lo, com o que ter-se-á de fazer uma despesa de 800\$000, quantia insignificante em relação à grandeza do fim; conto com a aprovação deste ato pelo poder

seu cargo de Diretor da Instrução, visitou as escolas que adotaram este método e, com satisfação e admiração, considerou-o uma verdadeira ‘carta de alforria e redenção da infância’, pois, além da eficiência no ensino da leitura, não havia ‘sequer uma ameaça de castigo’ por parte do professor. Registrou em seu Relatório de 1856 sua admiração, ao perceber o aproveitamento dos meninos com menos de dois meses de escola:

Alli se acham as materias de ensino tão simples e naturalmente encadeiadas, filiadas por tal arte, que se parte do simplissimo para o simples, deste para o mais composto, marchando sempre a intelligencia do conhecido ao desconhecido por uma gradação tão doce e imperceptível, que o espirito das creanças se vai como deslizando por tudo com satisfação e presteza indiziveis, satisfação e presteza que mais se augmentam com a associação do canto, das palmas, e mais evoluções que constituem toda a amenidade e infantilidade, se assim me consentem dizer, da maravilhosa produção do grande talento portuguez (1856, p.53).

Desta forma, Abilio procurava convencer que a Bahia, com suas idéias de progresso, respeito à cultura da inteligência, assim como pela posição de ilustração que ocupava no cenário nacional, teria que adotar este método. António Feliciano de Castilho (1800-1875) foi um escritor português, também conhecido por visconde de Castilho. Em 1850, publicou, em Lisboa, o seu *Método de Leitura Repentina e*, em 1855, veio ao Brasil com a intenção de divulgar seu método. Ministrou conferências na Corte e deu cursos para diretores e professores. Nos relatórios oficiais, alguns presidentes sugeriram a indicação de um professor (inteligente e zeloso) para fazer o curso do método de Castilho na capital do Império e alguns em Portugal. O método por ele proposto encontrou, apesar disso, fortes opositores que Castilho combateu com polêmicos textos.

No *Ginásio Baiano*, o diretor adotou, primeiramente, este método e, durante um largo tempo, elogiou o ‘ilustrado’ Castilho. Podemos até mesmo afirmar que suas idéias baseadas na aprendizagem alegre, na educação amorável e outras marcas semelhantes, provieram deste método. Não se importou com os críticos de Castilho, os ‘anônimos de maus corações’, que rejeitavam tudo quanto era inovação e ‘nem possuíam convicções’. Essas observações cáusticas, provavelmente, se dirigiam aos críticos que, na década de setenta, era um grupo de republicanos que rejeitavam os métodos de Castilho, de Abilio e de outros vistos como representantes da monarquia.

Segundo Hilsdorf (1986), os métodos de João de Deus, Silva Jardim, João Köpke e Hudson eram aceitos pelos republicanos que os divulgavam amplamente no Jornal *Província de*

legislativo”. Abilio também sugeriu que a Província escolhesse alguns professores mais talentosos para aprenderem o método com este mesmo professor que já o havia adotado.

São Paulo, dirigido por republicanos adeptos ou simpatizantes do positivismo. Eles viam João de Deus como o grande ídolo dos republicanos portugueses¹²⁷. Em contrapartida, com exceção dos anúncios pagos do jornal, não mencionavam os métodos de Castilho, Abilio e Freire da Silva e outros próximos do poder monárquico. João de Deus foi elogiado por Abilio, não como Castilho, porém não percebemos quaisquer rugas dele em relação a este autor.

Abilio ressaltou também outros métodos e criou, posteriormente, o método Macahubas, que apresentava poucas novidades em relação aos outros. Na *Lei Nova do Ensino Infantil*, registrou que o ‘método antigo’, razoavelmente modificado, era o ideal, demonstrando não ser adepto de um só método. No que se refere aos métodos de leitura, não era favorável à soletração, porém ressaltou que, para ensinar a ler, todos os métodos eram bons, já que o sucesso da leitura estava relacionado, sobretudo, à competência do mestre e a inteligência do discípulo¹²⁸.

Podemos afirmar, no entanto, que o método intuitivo era a referência principal da pedagogia deste autor. Como o próprio Abilio ressaltou, nos primeiros tempos do aprendizado, as lições teriam que ser dadas a vista de objetos para prender os olhos e a atenção dos meninos. Neste ensino, a moral deveria ser exemplificada: “Do conhecido parte-se para o desconhecido; da materia se deriva a existência do espírito e do poder de Deus; das phrases, das palavras se tiram os exemplos e exemplos escolhidos, para conhecimento das regras grammaticaes” (Apud RIGHBA, op. cit., p.46).

Constatamos que, além do ensino baseado na moral cristã, o diretor compreendia a importância do conhecimento científico. Era incessante sua busca por novos materiais para ensinar conteúdos das ciências naturais, ressaltando constantemente a importância dos meninos acompanharem os progressos da ciência. Essa preocupação foi registrada em carta enviada de Paris (em 1866) ao professor Carneiro:

Na Revolução nova que projeto fazer no ensino da mocidade brasileira, entre os melhoramentos que pretendo introduzir, há de caber muita parte ao cultivo das ciencias naturais, dando-se a possivel extensão

¹²⁷Segundo Hilsdorf (1986), João de Deus, poeta português, criou sua própria cartilha para substituir os usuais abecedários e seu método foi rapidamente propagado pelas escolas de Portugal. O autor representava idéias democráticas, na linha do partido republicano português. Seu método foi difundido, no Brasil, por Antonio Zeferino Candido, positivista ativo e foi endossado, na década de oitenta, por Rangel Pestana, Silva Jardim e outros republicanos.

¹²⁸Ao citar alguns autores e métodos europeus, Abilio observou que a Alemanha teve o método Feinaigle, a França os métodos Lemare e Jacotot, Portugal o método Castilho e de João de Deus. No Brasil surgiram, embora não se fale mais neles, os métodos Pinheiro (Ba-ca-da-fa) e Hudson. Era necessário, portanto, que se criassem outros métodos, como ‘método Macahubas’, criado pelo próprio Abilio.

ao ensino dos fenômenos mais comuns da natureza, explicáveis pela física e pela química. Não faz ideia, meu amigo, da distância em que a instrução preparatória da mocidade se acha em nosso país, do que se dá por toda a Europa! Os meninos aqui sabem mais história e ciências do que os homens de letras em nosso caro Brasil (Apud ALVES, 1943, p.32).

Abílio não escondia seu desejo de implementar no Império brasileiro, sobretudo em seus colégios, o modelo de instrução europeu. Foi a partir da década de setenta que seu foco se voltou para os Estados Unidos, país que, para ele, havia obtido uma incontestável superioridade na instrução primária. Buscando apoio no ‘ilustrado pedagogo’ norte-americano, Célestin Hippeau, Abílio continuou a buscar dados para referendar o ensino concreto e experimental¹²⁹. Utilizando como exemplo o progresso do ensino primário dos Estados Unidos, registrou na introdução de seu *Terceiro livro de leitura* que, desde os tempos do *Ginásio Baiano*, já empregava o método reconhecido por Hippeau e que dava aos Estados Unidos:

Eu quizeria, pois, por bem da instrução pública do meu país, ter auctoridade bastante para convencer a todos os professores, de que em que todas as matérias deve o ensino concreto e experimental preceder ao teórico e abstracto; e reclamo sua atenção para a seguinte transcrição que aqui faço do notável relatório que, sobre a instrução pública nos Estados Unidos, dirigiu o ilustrado pedagogo Mr. Hippeau ao governo francês, pelo qual havia sido comissionado para ir estudar os progressos do ensino naquella páiz admirável, que, segundo afirma o mesmo illustrado relator, está superior, neste importantíssimo ramo de serviço, a todos os países da velha Europa, ainda mais os adiantados. (1890, p. 07).

A partir da segunda metade do século XIX, o método intuitivo, também conhecido como lições de coisas, generalizou-se como o mais adequado à instrução das classes populares. O método, não era uma novidade¹³⁰ porém o clima de descontentamento proporcionou um amplo movimento de renovação pedagógica, no qual este método foi reconhecido como o instrumento pedagógico capaz de reverter à ineficiência do ensino escolar.

O método intuitivo, segundo Schellbauer (In: STEPHANOU; BASTOS, 2005), veio para o Brasil na bagagem de nossos intelectuais ilustrados, homens públicos, reformadores, juristas, proprietários de escolas, diretores e professores. No decorrer da década de setenta, algumas

¹²⁹ Segundo Bastos (2002), as idéias de Hippeau foram apropriadas pelas elites do Brasil, tomando novas formas e traduções condizentes com a realidade brasileira, muitas vezes, em sentido contrário àquele preconizado por seu autor. Suas idéias agradavam à elite ilustrada porque mostravam as modernidades educacionais, as inovações pedagógicas e os progressos alcançados nos países mais desenvolvidos, nos quais deveríamos nos espelhar, auto-legitimando, assim, suas propostas para a educação brasileira. A partir da segunda metade do século XIX, os EUA tornaram-se, gradativamente, referência e, juntamente com a França, passaram a ser modelos para o Brasil. A apropriação se deu por dois relatórios elaborados com olhar francês de Buisson e Hippeau. Como assinalou Bastos, se os EUA adotaram as referidas propostas e os franceses aplaudiram, por que não fazer o mesmo no Brasil?

¹³⁰ O ensino pelos ‘sentidos’ já era proposta de Locke, Pestalozzi, Froebel e outros.

iniciativas, na Corte preconizaram o método: Benjamin Constant (Instituto dos Meninos Cegos), Alambary Luz (Escola Normal do Rio de Janeiro), Menezes Vieira (Jardim da infância), Leôncio de Carvalho (Decreto de 1879) e Abílio em seu colégio da Corte. Na Província de São Paulo, intelectuais republicanos evidenciaram-no, sobretudo, através dos jornais *A Província de São Paulo* e *A Gazeta de Campinas*. Personagens como João Köpke, Rangel Pestana, Silva Jardim, Américo dos Campos, Júlio Ribeiro, os irmãos Prudente de Moraes, entre outros, fundaram um discurso em torno do método intuitivo e implementaram algumas iniciativas práticas, sobretudo em escolas particulares, além de apoiarem as experiências trazidas pelos protestantes norte-americanos.

O manual *Primeiras lições de coisas*, de Norman Allison Calkins, educador americano, foi largamente traduzido nos séculos XIX. Para Valdemarin (2004), o manual se constituiu como uma proposta de efetivação do método intuitivo, demarcando seus princípios norteadores e desdobrando-se em lições, exercícios e atividades. Traduzido por Rui Barbosa, em 1882, foi um marco significativo da tentativa de se implantar o método de intuitivo no ensino brasileiro que pretendia adotar um método de ensino consoante com a renovação pedagógica em curso na Europa e nos EUA, cujos efeitos poderiam ser irradiados para toda a sociedade, implementando as transformações sociais, políticas e econômicas almejadas nas últimas décadas do império.

Amparado pelos Relatórios de Hippeau, Buisson e outros, Rui Barbosa evidenciou o desenvolvimento das lições de coisas, mostrando sua propagação em diversos países da Europa e no continente americano. Para o ensino primário, propunha a adoção do ensino das lições de coisas como cura para três séculos de ensino abstrato e morto, baseado na repetição. O ensino das ciências físicas e naturais deveria ser iniciado no jardim-de-infância, por meio de observação e da experimentação e o conteúdo escolar proposto deveria girar em torno do ensino da ciência elementar, associado ao sentimento geral de amor à pátria e trabalho.

As idéias das lições de coisas foram evidenciadas, sobretudo, por Leôncio de Carvalho e Rui Barbosa, ambos preocupados com a modernização do ensino brasileiro¹³¹. Embora possamos

¹³¹ É conhecido, na história da educação, o confronto de idéias dos dois autores a respeito da aplicação deste método. Para Carvalho, Rui Barbosa confundiu lições de coisas com o método intuitivo, sem atentar para a diferença entre eles, uma vez que a lição de coisas é uma parte do todo intuitivo. Havia limites na aplicação do método intuitivo porque algumas coisas não poderiam ser ensinadas e apreciadas ‘como que brincando’, pois, assim, suprimiria-se o esforço e o trabalho da escola e da sociedade, abrindo espaço para o anarquismo e despotismo. Já Rui Barbosa afirmou que as lições de coisas deveriam ser o método e o processo geral.

afirmar que, nas décadas finais do século XIX, a adoção do método intuitivo significasse modernização e inovação, sua aplicação ou prática, decorrente de seus princípios gerais, assumiu interpretações diferenciadas. Havia um reconhecimento consensual a respeito dos méritos e da superioridade do método do ensino intuitivo, juntamente com as queixas quanto à dificuldade de colocá-lo em prática, em virtude da inexistência de material didático específico, o que levou Valdemarim a concluir:

A escola anexa da Praça da República e as escolas particulares de Menezes Vieira e Abilio Cesar Borges possuíam todo mobiliário e todo o material necessário para sua prática, atestando sua influência tanto no que se refere à concordância quanto a preocupação com a aquisição dos materiais didáticos necessários, restrita a poucas escolas (2004, p.171-178).

Segundo Abilio, enquanto os vizinhos do Prata, notavelmente o Uruguai, aplicavam em suas escolas o ensino baseado nas lições de coisas, obtendo o mais completo êxito, como teve ocasião de observar, no Brasil, ainda era ínfimo o número de escolas que recorriam a este ensino. O próprio Abilio registrou:

Não há coisa mais comum hoje de que ouvir falar em *lições de coisas*, porém ao entrar na primeira escola que encontrardes, e indagai, si se dá, e de que modo se dá tal ensino; e experimentareis a mais desagradável decepção. Póde-se quasi afirmar, que, á parte rarissimas excepções, tal ensino ainda não entrou nas nossas escolas” (1884, p.27).

Nos colégios de Abilio, era evidente a adoção deste método. Vários documentos caracterizavam as salas dos colégios, apontando os recursos práticos utilizados para facilitar o ensino do curso primário intuitivo. O ambiente das salas repletas de coleções mineralógicas, peças botânicas, museus com insetos, répteis, instrumentos de física, química, sólidos, geométricos, mapas, globos etc. não fugiu do olhar dos visitantes dos colégios, que viam estes instrumentos como prova da excelência e da racionalidade com que era dirigido o ensino infantil. Desta forma, o ensino intuitivo, baseado nas lições de coisas, já era largamente utilizado em suas escolas, antes mesmo dos debates em torno do tema.

2.4 O Programa de matérias: *Andar devagar, para chegar seguro e depressa*

O Decreto de Leôncio de Carvalho, além de prever a co-educação até a idade de dez anos, dividiu o ensino primário em primeiro e segundo graus, com duração de quatro anos, nos quais seriam ministradas as disciplinas de instrução moral, instrução religiosa (não obrigatória), leitura, escrita, noções essenciais de gramática, princípios elementares de aritmética, sistema legal de pesos e medidas, noções de história e geografia do Brasil, elementos de desenho linear, rudimentos de música, com exercício de solfejo e canto, ginástica e costura simples para as meninas¹³².

Nos colégios de Abilio, o programa de matérias incluía o que era estabelecido pela legislação com alguns acréscimos, que foram se alterando de acordo com sua experiência. No Programa do *Ginásio Baiano*, em 1858, o ensino primário abrangia:

1. Primeiras letras pelo método antigo; 2. Idem pelo método Castilho; 3. Catecismo da Religião Cristã; 4. Latim; 5. Francês; 6. Inglês; 7. Gramática Filosófica; 8. Filosofia; 9. Geometria; 10. Retórica; 11. História, principalmente a nacional; 12. Geografia; 13. Música vocal e instrumental; 14. Desenho; 15. Dança; 16. Ginástica (Apud: ALVES, 2000, p.26).

Até então, Abilio não havia definido o tempo que a criança passaria no ensino primário. Apenas mais tarde consentiu-se que três anos (regularmente, não era fixo) seriam suficientes para concluir esta fase. O *Plano de Estudos do Colégio Abilio da Corte*¹³³, publicado em 1871, aponta algumas alterações na natureza dos estudos realizados para o ensino primário:

Secção da instrução primária.

Três anos dura regularmente nesta secção o ensino para os alunos analfabetos de inteligência e aplicação comuns; e compreende as matérias que devem constituir a instrução primária propriamente dita, distribuídas como segue:

1º Ano

Leitura: Pelo sistema que o diretor propõe em seu *Primeiro livro de leitura*.

Aritmética: As quatro operações elementares, praticamente. Ensino sem livro, por assim dizer concreto, e sempre constando de problemas usuais na vida familiar, conhecidos e já inscientemente resolvido pelos meninos. Com alguns grãos de milho, bolas, ou outros quaisquer objetos, fazem-se todas as operações de números inteiros; e com uma batata, por exemplo, cortada em 2,3,4, e 10 partes iguais, ensinam-se facilmente as frações dízimas.

¹³² A formação da criança seria complementada com o ensino das escolas de 2º grau, o qual daria-se continuidade às disciplinas ensinadas no 1º grau, somadas ao ensino de princípios elementares de álgebra e geometria; noções de física, química e história natural, com explicação de suas principais aplicações à indústria e aos usos da vida; noções gerais dos deveres do homem e do cidadão, com explicação sucinta de economia social (para os meninos); noções de economia doméstica (para as meninas); prática manual de ofícios (para meninos) e trabalho de agulhas (para meninas) (Apud: MACHADO, op. cit., p. 98)

¹³³ O *Plano de estudos* foi publicado em 1872, no Rio de Janeiro, pela Tipografia Imperial Instituto Artístico. Este material encontra-se recolhido na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro para ser recuperado, portanto não tivemos acesso a ele. Copiamos da obra de Haidar, que o reproduziu na íntegra, incluindo o prospecto do ensino secundário.

Catecismo: Primeiras noções e orações sem livro, e na aula aprendidas, à força de explicadas e repetidas pelo mestre, de modo que vão logo os meninos ligando a cada termo o seu valor próprio, e compreendendo assim o que aprendem.

Geografia: Noções muito gerais, dadas oralmente, à vista da esfera terrestre.

Historia Santa: Fatos principais, contados pelo professor diante de estampas representando os mesmos, e pelos meninos repetidos. Estudo sem livro.

Lições sobre as cousas: Aqui aprende o menino a observar, a pensar e exprimir-se, descrevendo por suas próprias palavras qualquer objeto que lhe seja apresentado, seus usos, sua forma, suas partes, materiais de que é feito etc..

Prática da Língua Francesa: Palavras e frases as mais simples e mais freqüentemente empregadas no trato familiar. Ensino absolutamente prático, onde não entra constrangimento algum. O professor dá cuidado especial à pronúncia.

Desenho e Caligrafia: Muito elementarmente. Imitação tosca de objetos comuns e letras.

Dança e Ginástica: Exercícios muito simples e metódicos, destinados a dar às crianças porte e andar elegantes, assim como a desenvolver as forças corporais.

Música Vocal: Cantos simples e alegres e solfejo de ouvido.

Observação

Durante este primeiro ano os discípulos nunca vão à banca de estudo em silêncio; o que aprendem, aprendem somente nas aulas, e sem constrangimento, não tendo jamais lição passada e estudada de véspera. Os dias correm para eles, ora nas aulas, ora nas recreações.

2º Ano

Leitura: Conseguir que entendam os discípulos aquilo que lêem, fazendo a leitura com a entoação e as pausas próprias da pontuação, será o principal cuidado do professor.

Caligrafia: Imitação do que escreve o professor sobre a tábua negra, e de translados escolhidos.

Ortografia: Ensino principalmente prático em cópias diárias de pequenos trechos da lição de leitura do dia anterior.

Aritmética: Tabuada de cor; e as quatro operações sobre lousas, versando sempre problemas usuais da vida. Ensino por assim dizer concreto. Nada de cálculo abstrato.

Catecismo: Continuação do ensino oral, como no 1º ano, e também por leitura.

Geografia: Continuação as lições puramente orais à vista da esfera terrestre e das cartas murais. Idéias gerais somente.

História Santa e do Brasil: Contadas como no 1º ano, e também lidas na aula em resumos apropriados.

Prática da Língua Francesa: Continuação da lição anterior.

Lições sobre as cousas: Continuação dos mesmos exercícios de descrição de objetos. P.223.

Gramática portuguesa: Somente os gêneros e graus de significação e números dos nomes, as terminações dos adjetivos e seus modos e graus de significação, os verbos auxiliares regulares, alguns dos irregulares mais usuais na conversação ordinária, e lá para o fim do ano, algumas lições de análise etimológica ou lexicografia. Nada de lições decoradas previamente, exceto quanto aos verbos. O professor ensina tudo dentro da aula. O menino lê a lição de gramática, ou outra, o professor explica, e tudo exemplifica até ser compreendido.

Música Vocal: Continuação.

Desenho: Continuação.

Dança, Ginástica e Natação: Continuação.

3º Ano

Leitura: De artigos que excitam a curiosidade e o interesse dos meninos. Excertos escolhidos dos clássicos, poesias e discursos lidos com ênfase, e alguns curtos e fáceis recitados de cor. Declamação.

Caligrafia: Imitação constante de translados. Ensino dos caracteres gótico e ornamentado duas vezes por semana.

Ortografia: Regras lidas e praticamente ensinadas pelo mestre. Exercícios constantes de ditado.

Aritmética: Continuação das quatro operações de números inteiros, e noções sobre os decimais e fracionários. Sempre ensino por meio de problemas, jamais em abstrato.

Catecismo: Continuação por leitura e de cor.

Sistema decimal de pesos e medidas: Por leitura na aula seguida de explicação do professor sobre a tábua negra, e diante do Atlas mural representando os diversos pesos e medidas.

Geografia: Continuação das noções gerais à vista da esfera terrestre e das cartas murais, especialmente acerca do Brasil, de que se ensinarão também as divisões políticas e eclesiástica. Tudo por explicações e leitura.

Cosmografia: Noções à vista das esferas terrestre e planetária. Lições sem livro.

História Santa e do Brasil: Resumos lidos, e narrações pelos discípulos com suas próprias palavras. Cronologia dos principais acontecimentos. Narrações orais e por escrito.

Gramática portuguesa: Tudo em compêndio muito resumido. Continuação da análise etimológica. Análise sintática de trechos fáceis.

Lições sobre as cousas: Continuação dos mesmos exercícios de descrição, já orais, já escritas, pelos alunos.

Prática da Língua Francesa: Continuação da lição anterior.

Música Vocal: Começo do ensino teórico. Solfejo. Cantos.

Desenho: Continuação. O desenho linear é ensinado também só por prática. O mestre traça as linhas e figuras na tábua negra, explica; e por questões aos discípulos chega a conhecer se os mesmos têm ou não compreendido o que lhe foi explicado. Nada de definições decoradas.

Dança, Ginástica e Natação: Continuação.

Observação

Por este método saem da escola primaria os meninos com noções gerais de quase tudo que terão que aprender nos estudos secundários, escrevendo o português com boa ortografia, e já com um tal ou qual estilo; e por sobre isto, sem haverem tido uma só lição de francês de véspera, e sem mesmo lhe terem visto a gramática, somente por breves mas constantes exercícios absolutamente práticos e amenos, podendo ler com perfeição esta língua, e falando-a regularmente no que é propriamente conversação familiar, entendendo e respondendo a todas as questões que na mesma lhes são dirigidas; de modo que, ao começarem o estudo teórico dela, encontrarão a maior facilidade. (Apud Haidar, 1972, p. 222-225)

Como pudemos notar as alterações não foram substanciais. A filosofia e a retórica foram suprimidas, enquanto que o restante permaneceu de forma mais seqüenciada. Mais tarde, após ter vivenciado experiências em seus estabelecimentos, registrou em sua *Lei nova do ensino infantil*, uma resenha sucinta de tudo quanto poderiam aprender os seus meninos no curso primário, ‘cheios de vontade e satisfação’, independentemente de prêmios e de castigos.

O ensino do meu curso primario comprehendendo os elementos de – geometria linear, plana e no espaço, da calculo concreto e abstrato, de geographia e cosmographia, de mineralogia, geologia, botanica, zoologia, physica, chimica mineral e organica, anatomia e physiologia, historia da Brasil, hygiene, economia politica, agricultura, direitos e deveres do homem, ensino religioso, grammatica da lingua vernacula sem livro, leitura, desenho e escrita, conversação na lingua franceza, ingleza, canto de ouvido e solfejo methodico, gymnastica, dansa e evoluções militares (1882, p. 34).

Notamos a introdução de disciplinas referentes à área de ciências naturais, como mineralogia, geologia, botânica, química e zoologia, assim como de outros interesses, como agricultura, higiene, direitos e deveres do homem e economia política, matérias relevantes no que se refere à valorização do trabalho. Vamos destacar algumas consideradas mais relevantes pelo educador, inserindo-as no contexto da época. Antes, porém, é importante salientarmos que uma boa parte das matérias estava dentro do programa do ensino intuitivo e constava no manual de

lições de coisas, traduzido pelo seu ex-aluno, Rui Barbosa. Observamos também, que uma boa parte de sua defesa para este ensino inspirava-se nos discursos médicos das teses acadêmicas que circulavam no período.

A ginástica sempre ocupou um papel de destaque nos programas do ensino primário (no secundário isso se repete). Evidentemente que, como médico, Abilio não poderia deixar de ressaltar a importância de manter o corpo e a mente sãos. Além disso, a ginástica era uma legítima propaganda de seus estabelecimentos. Nos artigos que descreviam as cerimônias dos colégios, a exibição dos alunos com alteres, bastonetes e outros modernos equipamentos de exercício de evolução era um momento que abrihantava e mostrava a superioridade da organização dos estabelecimentos, emocionando convidados, pais e alunos.

No Parecer da inspetoria da higiene do colégio da Corte (1887), há uma rica descrição do que significavam a higiene e a ginástica para o diretor. Havia no fundo deste estabelecimento um espaço projetado em forma de anfiteatro, específico para as corridas a pé ou de velocípede e outros jogos. Em uma outra área livre e arborizada, havia sólidos aparelhos de ginástica protegidos com areia em baixo para amortecer a queda. Também havia um ginásio coberto, destinado a guardar os instrumentos da banda da música, além de diversos aparelhos de ginástica, velocípedes, panóplias (armaduras de cavaleiros) para esgrima, aparelhos para ginástica ortopédica e outros materiais para a prática de exercícios físicos. Este mesmo local também servia para recreios em dias de chuva.

De acordo com o Parecer, com os aparelhos descritos, era possível executar variados números de movimentos úteis, exercitando cada músculo, cada articulação, o que daria, assim, elegância e precisão aos movimentos do corpo. Os exercícios tinham por objetivo tornar os meninos fortes e ágeis, robustecendo seus corpos e retemperando-lhes o espírito, na realização do grande desiderato da educação moderna: *Mens sana in corpore sano*.

A ginástica, como já ressaltamos, provinha de preocupações higienistas da medicina, contudo notamos que Abilio nutria uma fixação por exercícios militares. Chamava seus alunos de ‘soldados’ da *Lei Nova*, em seus colégios exercitava-se o tiro ao alvo, os alunos organizavam-se em forma de pequenos pelotões de soldados com tambores e cornetas militares. Seus discípulos usavam fardas verde-oliva como uniforme e, constantemente, este autor citava táticas militares como bons exemplos para a organização de seus colégios. Abilio financiou também uma companhia para lutar na Guerra do Paraguai e recebeu gratuitamente os filhos de ex-combatentes

nesta guerra como alunos. Esta fixação pelo militarismo poderia estar relacionado com o fato de ter sido “Tenente Coronel Chefe d’Estado do Commando Superior de G. N. das Villas da Barra e Santa Rita”. Sobre este cargo não pudemos apurar mais dados, pois a única referência que encontramos foi em seu currículo anexado na capa do Relatório da Instrução Pública e encaminhado, em 1856, para o Presidente da província da Bahia.

Embora o vigor, a força e a robustez, princípios do esporte de rendimento estivessem contidos nas representações médicas acerca do corpo, a escola ainda não era considerada um celeiro de atletas. O corpo domado, forte, saudável e sem vícios era a meta a ser atingida com a adequada aplicação das prescrições médicas. Os modos de atingi-las aparecem entrecruzados com um discurso que, ao tratar do corpo, aplicava postulados de racionalidade higiênica, conjugando, fundamentalmente, os princípios da classificação, variação, hierarquização, execução, regularidade, moderação e integração. Legitimar e fixar a idéia de um corpo plástico e moldável que poderia e deveria ser formado, sustentava a tese de que, acompanhando as bases daquela racionalidade, poderia-se chegar ao sonho de, no corpo do indivíduo, inscrever e tornar visíveis as marcas de um povo higienizado e civilizado.

O Parecer esclareceu-nos que, neste espaço, bancos limitavam o espaço do recreio, mantendo separados dos alunos menores, médios e maiores. Esta separação era mantida e efetivada durante todo o tempo do recreio, pelos inspetores ou vigilantes do colégio, evitando, assim, a mistura de idades até mesmo na recreação. Neste espaço, reforçou o Parecer, os alunos não se entregavam aos vícios, graças aos exercícios propostos sob uma constante vigilância, aos bons conselhos e ao espírito e moralidade que seus ‘dignos diretores’ haviam lhes infundido. Adotar as práticas dos exercícios corporais na hora do recreio funcionaria como um antídoto contra os vícios, pois, juntamente com a distração da juventude, viria a ocupação integral do tempo escolar. Nessa representação, a ginástica escolar se encontrava a serviço da regulamentação física, mas, neste caso, sobretudo moral.

A perspectiva nos discursos médicos era preventiva e curativa. Alguns defendiam a ginástica, baseando-se em autores credenciados de nações civilizadas como a França, Inglaterra e Itália, onde a essa modalidade já fazia parte do currículo. A defesa do movimento e do exercício, segundo Gondra, se encontrava em uma ordem de ações sucessivas que desenvolveriam os músculos, duplicariam as forças e educariam os movimentos.

Com argumentos semelhantes contidos nas lições de coisas, Rui Barbosa defendeu que a educação física havia sido introduzida nos programas de ensino de vários países, tendo em vista sua função moralizadora, higiênica e patriótica. O substitutivo destacava as finalidades morais e sociais da ginástica: agente de prevenção dos hábitos perigosos da infância, meio de contribuição de corpos saudáveis, fortes e vigorosos, instrumento contra a degeneração da raça, ação disciplinar moralizadora dos hábitos e costumes responsável pelo cultivo de valores cívicos e patrióticos imprescindíveis à defesa da pátria.

Souza (2000) salientou que a introdução da educação física foi apresentada como uma inovação relevante, pois a satisfação da vida física era a primeira necessidade da infância, o que justificava a importância fundamental da ginástica num plano de estudos que postulava a inseparabilidade do espírito e do corpo.

Na visão dos médicos higienistas, a educação física, associada ao trabalho moral e intelectual, deveria cumprir vários objetivos simultaneamente: fortalecer, disciplinar, ordenar o trabalho nas escolas, moldar os temperamentos, estruturar o tempo escolar e regenerar. Nesta distribuição, não havia tempo vago, porque a escola deveria ser toda regrada pela idéia do tempo útil, do tempo produtivo, um tempo, de acordo com Gondra, disciplinado e disciplinador. A educação física deveria ser trabalhada de modo associado aos espíritos que se queria esclarecido e às 'almas' que se queria virtuosas.

A música era outro elemento imprescindível na instrução dos pupilos. As festas anunciadas nos jornais incluíam impreterivelmente apresentações de canto, que eram acompanhadas pela banda do colégio, fato que produzia, segundo os artigos, uma agradável impressão no público presente. As bandas dos colégios de Abilio eram elogiadas pela harmonia e entoação de peças musicais que demonstravam organização e beleza. A música estava presente em diferentes momentos, tanto que o diretor publicou, em 1888, a obra *Cantos Escolares com um Compendio de Musica*. No prólogo da 3ª edição do *Segundo livro de leitura*, acrescentou dois hinos, um para o começo e o outro para o encerramento das aulas, justificando sua importância:

Estes hymnos são diariamentes cantados no Gymnasio Bahiano, desde que o fundei; e muito grato me seria si fosse também cantados em todas as escolhas do meu paiz, em logar da monotoma, prosaica e desencabida toada, em que todos fazem geralmente as crianças a oração do começo e do fim dos trabalhos diarios. (...) Teem estes cantos o poder de dar principio e fim da aula um certo ar de festa, que mui agradavelmente impressiona aos meninos, ao mesmo passo que deleitam ao mestre, inspiram-lhe uma certa doçura de sentimento, e poem-no portanto, em uma favoravel disposição de espirito (1869, p.8).

A educação sensorial era outro argumento presente nas teses higienistas. Era preciso cuidar da função auditiva e uma das prescrições se referia à ação da música que, além de proporcionar verdadeira felicidade, tinha a vantagem de acostumar o ouvido a receber e transmitir com fidelidade ao cérebro as mais ligeiras combinações. Desta forma, a música teria um efeito terapêutico porque atenuaria as afeições deprimentes, já que seu exercício constituía-se como uma prenda que tornava as pessoas desejadas e agradáveis para a sociedade como ressaltou Gondra (2004). Tendo em vista seu caráter moral e utilitário, a música e o canto foram indicados como conteúdos essenciais ao programa do ensino primário. As palavras de Guizot, citadas por Rui Barbosa, atestavam a relevância do estudo da música para a formação do homem moderno:

A música produz n'alma uma verdadeira cultura interior, e faz parte da educação do povo. Tem por efeito desenvolver os vários órgãos do ouvido e da palavra, adoçar os costumes, civilizar as classes inferiores, aligeirar para elas a fadiga do trabalho, e proporcionar-lhes um inocente prazer, em vez de distrações muita vez grosseiras e arruinadoras. (Apud, SOUZA, op. cit., p.17)

O método intuitivo aconselhava que os movimentos corporais fossem acompanhados pela música, devendo-se cantar muito na escola, seja para dar ritmos aos jogos e caminhadas, seja para introduzir os estudos ou distribuir os instrumentos de trabalho. O canto era entendido como uma espécie de ginástica responsável pelo desenvolvimento dos órgãos respiratório e vocal. Como percebemos, não era somente Abilio que defendia o ensino da música com a perspectiva de educar para o bom gosto e harmonia.

O ensino da gramática da língua materna era um outro princípio caro para o ensino intuitivo, com o que compactuava Abilio, sobretudo na crítica mordaz contra o ensino puro da gramática. Em seus colégios, ele implementou e defendeu com afinco o estudo da língua nacional, instituindo o exame de português e sugerindo a aprendizagem 'não mecânica' das regras gramaticais, através da leitura expressiva e da declamação. Antes mesmo de o governo decretar obrigatórios e oficializar os exames da língua nacional, os alunos do Ginásio recebiam aulas especiais de português e se exercitavam, declamando nos famosos 'oiteiros'¹³⁴, palanques que serviam para os alunos recitarem em público suas composições livres literárias. Essas reuniões literárias se realizavam em datas comemorativas, nas quais os alunos expunham seus

¹³⁴ Oiteiro designa a parte mais alta do altar e também a festa que se realizava nos pátios dos conventos, ocasião em que os poetas homenageavam as freiras nos festejos de glórias ou eleição de abadessas. (FERREIRA, 1986, p.1239)

talentos, como ocorreu com Castro Alves e Ruy Barbosa. Essas composições eram publicadas em jornais e nas gazetas literárias impressas¹³⁵.

Abilio chegou a contratar, em 1862, um professor de Portugal para corrigir os defeitos da pronúncia de seus pupilos que, no seu pensar, ‘afeavam’ a língua. Criou também, em seus colégios, a cadeira de ‘grammatica philosophica’ e publicou, em 1860, a obra *Resumo da Grammatica portuguezapara uso das escolas primárias*¹³⁶. Não mediu esforços para que seus alunos aprendessem o puro vernáculo¹³⁷.

No ano de 1872, publicou o *Livro do povo ou syllabario brasileiro* e, em 1860, fez uma tradução do livro *Telêmaco* de Fenélon. Em 1879, assinou o prefácio da *Edição escolar dos Lusíadas*¹³⁸, poema épico de Luis de Camões, adaptado por ele com a seguinte ressalva: “Para uso das escolas brasileiras; na qual se acham suppressas todas as estancias que não devem ser lidas pelos meninos”. O diretor decorou Camões e utilizava *Lusíadas* para manter a emulação entre os meninos, do alto de sua janela ou nos pátios, acompanhava e corrigia seus pupilos que recitavam ‘as estâncias do vate luzitano’.

Abilio, apesar de criticar a aprendizagem acima da compreensão dos meninos, segundo seus biógrafos, recebeu várias críticas por exigir muito da infância. Esse fato, entretanto, não o preocupava, pois garantia que, ao apostar nessas obras tidas como difíceis, colhia excelentes

¹³⁵ Com a intenção de mostrar os feitos literários do Ginásio, em 1860, Abilio publicou *Poesias e allocuções recitadas nos outeiros ou festas litterarias patrióticas havidas no Gimnasio Bahiano, a dous de julho e sete de Setembro do corrente anno*¹³⁵, com 45 páginas de poemas de seus alunos e colaboradores. Em seu aniversário, também comemorado no Ginásio, os alunos homenageavam-no com mais poemas. Em 1860, publicou *Poesias offerecidas ao Dr. Abilio Cesar Borges, no dia 9 de Setembro por occasião de festejar no Gymnasio Bahiano seu aniversario natalício*.

¹³⁶ Esta obra recebeu a aprovação do parecer do *Grêmio dos Professores Primários de Pernambuco*, como consta no prefácio de 1878 (p.8) da 7ª edição dessa obra: “Accommodando-as aos preceitos pedagógicos, que se deve ter em vista para com as crianças no ensino desta materia, resumiu o Dr. Abilio o quanto pôde as definições, sem, todavia prejudicar em cousa alguma o definido ao alcance das intelligencias infantis; devendo o mestre, que dedicado for, dessas mesmas definições tirar argumento para o maior desenvolvimento philosophico da lingua nacional”. Freyre (1990) citou o caso de Raimundo, sobrinho do presidente da Província de Pernambuco que, em 1884, foi fazer o curso secundário no Ginásio Pernambucano (o Pedro II do Nordeste) e estudou na Gramática do Dr. Abilio Cesar Borges, várias vezes reeditada. Encontramos um exemplar dessa obra, editado em 1915, no *Gabinete Literário de Goiás*, fato que comprova sua longevidade.

¹³⁷ Em carta enviada de Paris, no ano de 1869 (Apud RIGHBA, op. cit.), a um amigo português, Abilio agradeceu a divulgação de sua obra *Geometria Popular* em Portugal e a franqueza que haviam dispensado ao seu português, ao submeterem o prefácio de sua obra à *Junta da Instrução Pública de Lisboa*. Ressaltou que precisava de alguém para denunciar seus defeitos de escritor brasileiro, concluindo que as críticas fizeram com que decidisse, de ‘forma heróica’, a começar ler, com atenção e lápis nas mãos, os melhores clássicos portugueses, com objetivo de aprender o puro vernáculo que se encontrava tão alterado e corrompido no Brasil.

¹³⁸ Essa foi uma obra que ele dedicou a um antigo mestre de português que, apesar de não ser brasileiro e nem português, ‘manejava a lingua portuguesa, quer falando, quer escrevendo com notáveis fluência e perfeição gramatical’.

resultados. Respondendo às críticas, esclareceu que fazia isso como um dever para com a dignidade e honra dos meninos, acrescentando: “Até aqui, mostrei aos cegos propugnadores das velhas doutrinas, que a infância também é capaz de aspirações elevadas, e que possuem o nobre estímulo que eles não teem querido reconhecer-lhe” (1866c, p.114-116).

Não era essa, todavia, a opinião de seu ex-aluno, Luis Edmundo. Nas memórias de sua experiência no Colégio de Abilio e no aprendizado das línguas com os velhos clássicos portugueses, sobretudo na obra de Camões, registrou que esse método era um modo indireto de indispor as crianças contra os grandes artífices do idioma. Em relação à supressão das partes consideradas ofensivas a moral que não deveriam ser lidas pelos meninos, Edmundo registrou que os pontinhos marcadores das omissões feitas por Abilio eram:

Verdadeiros convites a nossa curiosidade, serviam-nos de fácil indicação para as descobertas das passagens, que no poema, eram consideradas indiscretas, abrejeiradas ou maliciosas. Em muitas delas, embora lidas e relidas com cuidado, não achávamos logo as razões do censor em suprimi-las (Apud ARROYO, 1990, p.93).

O mesmo memorialista exemplificou a repulsa que esse tipo de ensino causava, citando o caso de um colega do mesmo colégio que, no exame de português, a muito custo, fora aprovado com um ‘simplesmente’. Chegando a sua casa, abriu um buraco no fundo do quintal e enterrou Camões e seus cadernos de gramática. A impressão relatada pelo ex-aluno de Abilio não corrobora sua proposta ‘moderna’ de ensino.

Embora defendesse que a educação das crianças deveria marchar sempre para frente, modelada pelo progresso e modo de ser da sociedade presente, assentada em outras bases, não naquelas que regiam os tempos idos, na opinião de seu ex-aluno, anacronismo era sua insistência em fazer com que os alunos aprendessem a gramática em velhos livros.

Independente do uso de clássicos para a aprendizagem da língua portuguesa, o mais importante para Abilio era aprendê-la bem para poder falar bem. Por isso, criticava o método puro da soletração. Também reforçava que era essencial, para conhecimento da ortografia e perfeição da pronúncia, o caminho da declamação, prática a que o povo norte-americano dava uma grande importância.

Em seu relatório de 1856, manifestou sua preocupação com a leitura que ‘afeiava’ a língua pátria e alertou o Presidente da Bahia sobre o abandono em que se achava o nosso idioma,

citando, como exemplo, as meninas do *Colégio N. S. do Anjos* que liam ‘escarnêo, míster, necropóle’, além de suprimirem a letra ‘s’ do final das palavras.

Cabrini (1994) percebeu esta preocupação também nas obras de Felisberto Carvalho, o qual alertava que a pronúncia deveria se isentar de sons estranhos e rústicos, comuns na ‘classe ignorante do povo’. Boto (2004) anotou que, em Portugal, no século XIX, a formação de uma cultura erudita também era alvo de alguns escritores, pois era preciso formar o indivíduo para a construção do discurso e para o uso elaborado das combinações lingüísticas autorizadas pela gramática nacional, necessidade que justificava, também, esta premissa para o Brasil. Abilio foi atento também ao ensino das línguas estrangeiras no ensino primário. Ao argumentar que a memória era a primeira coisa que se desenvolvia na criança, aproveitou para, desde cedo, introduzir o estudo das línguas vivas e da geografia, deixando o ensino das dificuldades da língua latina para depois, quando a criança já tivesse adquirido certa soma de conhecimentos.

Em relação ao aprendizado do latim no curso primário, fez somente algumas experiências em seus colégios, preferindo investir realmente no ensino do francês e do inglês. Deu tanta importância a uma boa aprendizagem das línguas citadas que, no início do Ginásio Baiano, trazia professores da Europa, ‘já feitos em cousas do ensino’, para ensinarem os meninos a falarem as línguas francesa e inglesa. Mais tarde, resolveu contratar os mestres do Brasil mesmo. Imprimiu para os alunos, em 1860, a *Epitome da Grammatica franceza*. Fez também, no mesmo ano, uma adaptação do francês para o português do método de Ahn, *Pequeno Tratado de Leitura em voz alta* e, em 1872, do *Método para o ensino prático da língua francesa*.

Não havia proposta para o ensino da língua estrangeira no currículo oficial e Abilio justificava seu investimento neste tipo de estudo, sobretudo como um modo de aumentar os conhecimentos, comprovando, assim, sua intenção de diferenciar seus pupilos dos demais alunos.

Abilio sempre deu importância ao ensino do cálculo e da aritmética. Para ele, este ensino criaria nos meninos o precioso hábito de pensar e de refletir antes de falar, além de ativar o espírito, desenvolver a razão e a aquisição de conhecimentos. Exemplificou uma das técnicas, recorrendo a caramelos, que eram distribuídos na sala, auxiliando na aprendizagem da divisão e exercitando a inteligência. Teceu críticas ao ensino mecânico, a exemplo das tabuadas, colocadas nas mãos dos meninos e decoradas em casa, sem a mínima intervenção da inteligência.

Os argumentos de Abilio encontraram eco no método das lições de coisas para o ensino da matemática, o que era reconhecido como uma novidade por evidenciar métodos concretos que

procediam as operações escritas e o uso formal e metódico dos Algarismos. A utilidade do cálculo mental era reconhecida desde que fosse praticado sem caráter abstrato, sobretudo, mediante problemas de aplicação usual e próximo da vida da criança, como registrou Souza (2000).

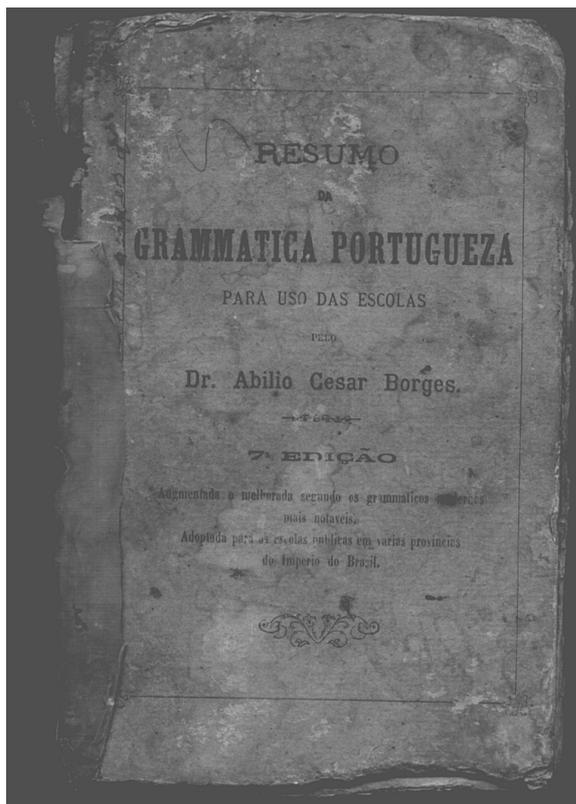
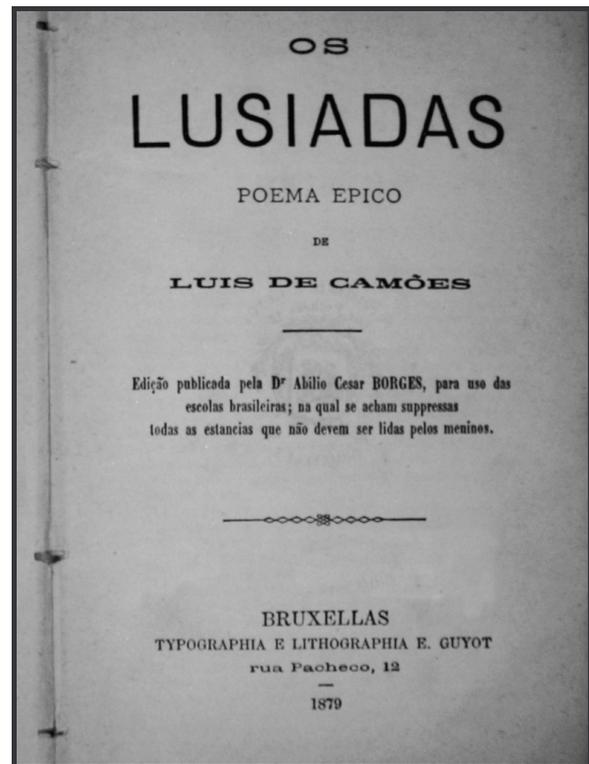


Figura 14 A preocupação com a língua pátria foi algo que marcou a trajetória de Abilio. A *Grammatica Portugueza* (esq.) foi publicada em 1860 e reeditada até meados do século XX (Fonte: Arquivo particular da autora – Foto: L. Socolovsky). Abaixo, a adaptação feita por Abilio, em 1879, da obra de L. de Camões. Na edição ‘escolar’, Abilio suprimiu as ‘partes que não deveriam ser lidas pelos meninos’. Os pontinhos deixados pelo autor, ao suprimir as ‘partes imorais’, despertava e aguçava a curiosidade dos pupilos que, em grupos, procuravam descobrir o que fora retirado (Fonte: IEB/USP – Foto: Cristina Helou).



No que se refere a este ensino, Abilio não poupou esforços para obter o vantajoso aparelho ‘contador mecânico’, visto pela primeira vez na Europa. Mandou construir um que, segundo ele, prestava os melhores serviços em seu colégio de Barbacena¹³⁹. Na Exposição de 1883, o diretor, juntamente com seus ‘soldados da *Lei nova*’, ou seja, seus alunos da instrução primária, explicou e demonstrou aos ouvintes as vantagens do contador, no qual o ensino das frações era dado com a utilização de objetos visíveis e tangíveis para, depois, os meninos expressarem suas idéias. Partia-se sempre do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido, explicou o diretor¹⁴⁰.

¹³⁹ O aparelho, antes pouco visto nas escolas públicas ou particulares, se generalizou graças ao conselho dado por Abilio, quando fazia parte do Conselho Superior de Instrução da Corte, ao Conselheiro José Bento, que foi convencido pelo diretor a adotá-lo, devido aos bons frutos que colheira (1887, p.7).

¹⁴⁰ Sua experiência a partir do contador mecânico levou-o a construir o *Aparelho escolar múltiplo*, que apresentou na Exposição de 1883 como sua invenção, definida como um Aparelho complexo que atendia plenamente à exigência da escola primária. O Aparelho continha: 1.Arithometro fraccionario; 2.Contador de bolas por inteiro; 3.Contador de palitos para ordens de unidades (dito de Froebel); 4. Contador vertico-horizontal; 5.Imprensa escolar; 6.Pauta musical; 7. Quadro negro; 8. Solidos arithmeticos; 9.Porta-mapas; 10.Apparelho chromatico; 11.Fracções sólidas de unidade,cavilas e tabellas com os caracteres alphabeticos e os algarismos; 12.Instrumento necessario ao desenho linear¹⁴⁰. Abilio o expôs longamente, a uma platéia seleta, que incluía o Imperador e ministros, as utilidades de sua engenhoca, justificando suas imensas vantagens. Recebeu da Exposição um diploma de 1ª classe por sua invenção e pela numerosa coleção de mapas e demais objetos relativos ao ensino da aritmética (Ibid).

O ensino do desenho era outra preocupação de Abílio. Para melhor cultivar a inteligência infantil, ele recomendava o desenho a partir da entrada da criança na escola, como registrou na *Lei nova*:

Basta que as crianças se ocupem nos primeiros tempos da imitação dos translados com gis, ou lapis, o que lhes tornara agradável o trabalho, pois todos sabem bem quanto gostam ellas de rabiscar com taes instrumentos. A propria natureza nos esta assim mostrando que o ensino da escripta deve ir de par com o do desenho, ou ser deste precedido (1882, p.19).

No ano de 1878, em Paris, Abílio editou e publicou a obra: *Desenho linear em Geometria pratica popular*¹⁴¹, ressaltando, na introdução, que, além dessa obra ser utilíssima e de fácil compreensão, despertava nos meninos o gosto de aprender, apesar de não se restringir somente ao público infantil:

As vantagens que teem colhido meus discipulos, ainda os mais tenros, os proprios analphabetos, do estudo do desenho geometrico, levaram-me a ambicionar a gloria de concorrer para sua geral diffusão no Brasil: e esta é a razão principal do apparecimento do presente livro, que, si não me cegam os affectos do compilador, ha de ser manuseado com grande proveito, tanto nas escolas, como nas officinas e nas familias, porque n'elle se instruirão meninos e adultos em muitas cousas que ninguem deve hoje ignorar, sobretudo os artistas e operarios em todos os generos de industria (1934: p.8).

Desde 1827, um projeto de lei previa a introdução de noções de geometria elementar nas escolas de primeiras letras. Segundo Souza (2000), o projeto gerou muita polêmica, uma vez que muitos defendiam o ensino da geometria no curso secundário e não no primário. Desta forma, o debate atravessou o século XIX, pois, desde o início, os partidários das noções elementares da geometria no primário assinalavam o caráter útil dessas noções para a vida prática, como no Parecer de Rui Barbosa, que era um fervoroso defensor do ensino do desenho nas lições de coisa, por considerá-lo uma das matérias fundamentais no programa da escolar elementar.

Este entusiasmo, explicou Souza, fazia eco à opinião de industriais, pedagogos e autoridades de ensino dos países adiantados, que viam a potencialidade da escolarização desse saber profissional para o desenvolvimento econômico. Por conseguinte, o desenho foi ressaltado como fonte de riqueza, como elemento essencial à prosperidade do trabalho e como conteúdo atribuído a uma finalidade prática que se ajustava às necessidades da indústria e da arte. O desenho, uma das atividades essenciais ao método intuitivo, compreendia aplicações artísticas e

¹⁴¹ Essa obra, reeditada até os anos cinquenta do século XX, foi a que encontramos em maior número nos arquivos e bibliotecas citadas.

industriais, possibilitando tanto a ornamentação quanto a construção de objetos, sendo a geometria sua base indispensável e seu ponto de partida.

Podia ser desenvolvido a mão livre ou com a utilização de instrumentos e materiais específicos, tais como régua, modelos, papéis quadriculados etc. Todos os exercícios do desenho voltavam-se para a educação do olhar, principal instrumento de percepção, e para o adestramento da mão, principal instrumento de trabalho. Tratava-se de uma preparação para a vida inteligente e ativa do homem, contribuindo para a manutenção de uma sociedade esclarecida e laboriosa esclareceu Valdemarin (2004).

A sensibilidade para o valor aplicado e econômico da ciência intensificou-se na segunda metade do século XIX, pois a ciência era o conhecimento que melhor revelava o sentido do progresso e da sociedade civilizada, além de essencial para a vida moderna. Era um conhecimento útil e válido, passível de aplicação aos mais variados negócios da vida prática, na indústria, no trabalho, na conservação da saúde, nos exercícios, nos deveres políticos e sociais e também na condução da vida moral.

O ensino primário ministrado pelos colégios de Abilio encontrava opositores, não só por requerer mestres preparados e escolas equipadas com variados e caros materiais, como gabinetes, laboratórios e oficinas, mas também por ser considerado muito difícil e não estar ao alcance das crianças. Assim, ele era alvo de críticas, provindas dos que não compactuavam com seus ‘novos processos no ensino da infância’.

Era comum que enviasse recados aos que se espantavam por ver figurarem em seu programa de escola primária ‘certas disciplinas’ que só os adultos poderiam aprender em cursos universitários. A esses ‘ignorantes pedagógicos’ que mantinham seus medrosos espíritos da rotina, não se dando o trabalho de investigar qual era o verdadeiro plano de ensino moderno, Abilio respondia que tudo era aplicado em curtas sessões, entremeadas com freqüentes ‘recreações ruidosas e prazenteiras’.

E também que trabalhava com seus discípulos cerca de sete horas diariamente, dividindo o curso em oito sessões, das quais duas eram dedicadas à leitura e à escrita, sendo as demais reservadas para o ensino geral. Ao nos debruçarmos, ainda que sem o devido aprofundamento, sobre os métodos, matérias e práticas defendidas e utilizados por Abilio, percebemos que seu objetivo não se resumia apenas em fazer com que as crianças da instrução primária conseguissem

'ler, escrever, e contar'. O ensino ministrado por ele, sem dúvida, agregava conhecimentos mais amplos que perpassavam o que estava estabelecido pela legislação.

Segundo ele, a exigência feita aos seus alunos era para que estes adquirissem o feliz hábito de refletir e expor as idéias com frases apropriadas e corretas. Seu ensino, apostando na iniciativa pessoal, no talento e na perspectiva de formar homens úteis e bons para a sociedade, deveria criar nas crianças o hábito de estudar no colégio e em casa.

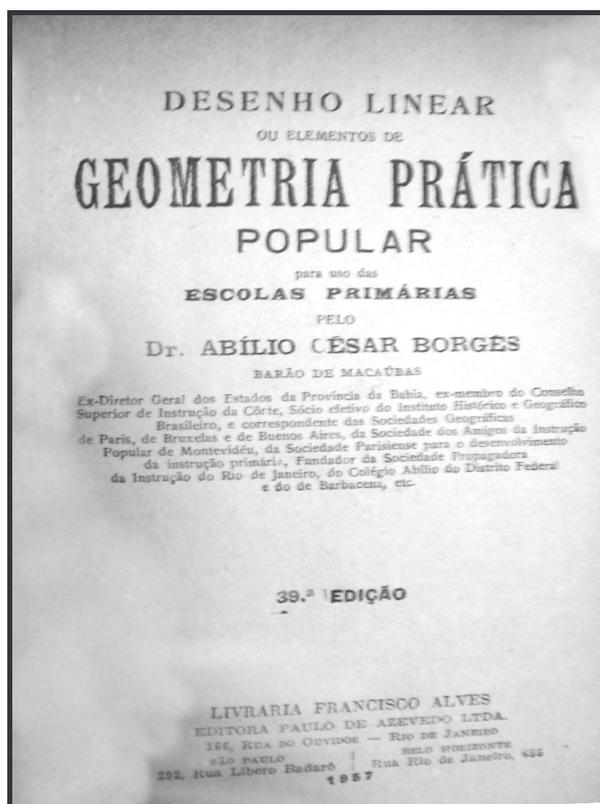
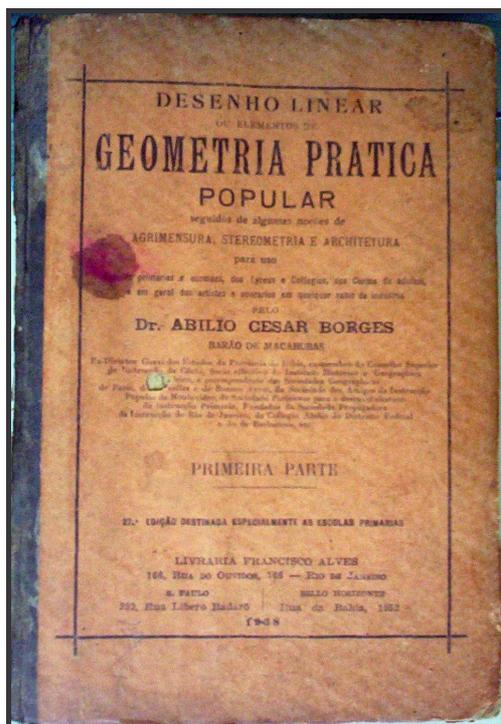


Figura 15 Compêndio de geometria para uso da escola primária. Esta obra, publicada pela primeira vez em 1878, foi reeditada até meados do século XX (Fonte: BNRJ – Foto Diego Valdez).

2.5 O ensino da doutrina religiosa: *no meio do caminho havia polêmicas*

Mesmo com a intensificação da discussão sobre a ciência na escola nas últimas décadas do século XIX, a questão da educação moral religiosa ainda ocupava um papel fundamental na instrução pública e privada. No Brasil, a Lei Imperial de 1827 determinava que os professores, além de outras disciplinas, deveriam ensinar os princípios da moral cristã e da doutrina da religião Católica. Esta foi uma questão que atravessou o final do Império marcando as discussões sobre a educação até o período republicano, quando a Constituição de 1891, influenciada pela pressão dos positivistas, rompeu com a Igreja e se posicionou firmemente a favor da laicidade nos estabelecimentos públicos.

A partir da segunda metade do século XIX, uma parte da elite eclesiástica imperial, visando a uma ampla reforma da vida religiosa católica, tinha por objetivo tornar o catolicismo mais ligado às diretrizes de Roma, uma política que ficou conhecida como ‘romanização’. Isto implicava em autonomia do poder espiritual perante as autoridades imperiais e reunião do poder dos leigos em irmandades, o que requereria um grande investimento na formação moral e intelectual do clero, em substituição ao antigo regalismo. A intenção era formar católicos, seguindo o modelo do Concílio de Trento (1545-1563): sacralização dos locais de culto, combate aos rituais profanos, valorização dos sacramentos, boa preparação dos sacerdotes, substituição da devoção aos santos tradicionais pelas corretas devoções a Jesus Cristo e a Virgem Maria, entre outras medidas.

A aproximação do clero brasileiro com a Igreja romana baseava-se nos princípios defendidos pela cúria envolvida numa campanha política e ideológica contra o liberalismo, o racionalismo, o protestantismo e a Maçonaria. A perspectiva deste pensamento católico conservador, também denominado de *ultramontismo*, segundo Abreu (op.cit.), provocou uma série de crises entre o poder religioso, as autoridades liberais e os leigos da irmandade, expressando os impasses na definição do catolicismo brasileiro do século XIX.

O clima nada harmônico na relação entre a Igreja e o Estado¹⁴², como não poderia deixar de ser, desdobrou para o campo da instrução pública e privada, pois a instrução não era e nem é

¹⁴² De acordo com Souza (1977), durante anos, os defensores da Igreja atribuíram a simples cobiça do poder público pelos bens eclesiásticos à política anticlerical dos diversos governos que se sucediam. Para estes, apesar das aparências, o sentimento anticlerical era, no caso, subproduto inevitável, e não origem de convicções mais profundas

imune ao movimento da sociedade. Provocou-se, assim, um extenso e conflituoso debate no que se refere ao papel da escola e da igreja no ‘anúncio da palavra’, ou seja, nos ensinamentos da doutrina cristã. A tão discutida liberdade ultrapassava os ideais de criar e administrar escolas, escolher os conteúdos a serem ensinados, garantir a autonomia dos colégios privados, a liberdade religiosa também era um elemento que compunha fortemente esta discussão.

A catequese começava no lar com o ‘ensino das rezas’ e, em seguida, a religião tomava foros de oficialidade, através da escola, como matéria do currículo. Contudo este período foi pleno de queixas. Os governantes acusavam os padres de desleixo, os padres criticavam os pais por relegarem para a escola a instrução religiosa de seus filhos e os bispos reformistas reagiam contra o ensino catequético relegado pelos padres às escolas¹⁴³. Os discursos destacavam um esmorecimento quase completo do ensino religioso nas escolas da maior parte do Império, fato atribuído, entre outras coisas, ao influxo da Maçonaria, dos protestantes e liberais laicos.

Isso exigia um esforço dos bispos para que fizessem com que os párocos assumissem o ensino catequético como atividade específica de seu ministério, até porque uma grande maioria das crianças não freqüentava escolas. Na década de cinqüenta, os defensores da posição *ultramontana* se defendiam e preconizavam os direitos da Igreja intervir no sistema geral de ensino¹⁴⁴, propondo a ação conjunta dos professores (ensino primário) e padres, que aliasse escola e igreja no trabalho de moralização e formação dos indivíduos. Não podemos perder de vista que, para alguns intelectuais do período, o catolicismo era uma crença considerada superior, que impediria a difusão de credices populares, típicas de ‘povos atrasados’,¹⁴⁵.

e gerais que, vendo nas instituições monásticas entidades arcaicas e sem função social, desejavam livrar a sociedade de um peso morto e de uma fonte de abusos.

¹⁴³ Em 1861, escreveu o padre Pinto dos Campos ao ministro dos Negócios Eclesiásticos: “Os nossos colégios de meninos ensinam muito francês, muita filosofia, mas não explicam o padre-nosso. Ainda é mais grave ensino em colégios de meninas.” (apud FREYRE, 1977, p.115)

¹⁴⁴ O Deputado Mendes de Almeida sustentou a tese de que o clero deveria ter a direção do ensino público ao invés do Estado, pois não restava dúvida de que um dos grandes males de que Roma, em outras eras, fora vítima, foi essa educação literária, desacompanhada dos corretivos morais e dos preceitos religiosos. Dr. Costa Ferraz, médico, integrante da *Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida da Corte*, em um discurso durante a inauguração de uma escola financiada pela instituição, em 1872, condenou a liberdade religiosa, fazendo referência à ‘odiosa barreira’ levantada contra as irmandades e ordens religiosas que “em todos os tempos cobriram a humanidade de benefícios e glórias” (SCHUELLER In: MONARCHA, 2001, p.166-167).

¹⁴⁵ Segundo Silva (2000), a fé mostrava-se fraca e os párocos não cumpriam com seus deveres de católicos, sobretudo pela geral aceitação da prática de ‘feitiçarias’ pelos escravos, que comiam carne na semana santa, sem contar os gentios que educavam suas crianças na barbárie de seus ritos, uma presença mais recuada entre a civilização e a barbárie. Esses combatidos hábitos e atitudes, bem como outras carências, concorriam na formação dos católicos, sendo parte do problema depositada ao desempenho do clero.

Em 1869, o diretor da *Escola Normal do Rio de Janeiro*, Alambary Luz, argumentou a favor do ensino religioso para o Conselheiro Thomaz Gomes, salientando:

Todos sabem que caminho leva a moderna sociedade no tocante aos deveres religiosos. Entre nós este mal é mais sério por certo do que pensa; não está só na distancia entre os pastores espirituais e suas ovelhas, nas despovações das igrejas, na irreverência e desprezo dos atos religiosos. A indiferença parece haver penetrado no seio da família brasileira, porque se observação mostra que a educação da primeira infância no lar é fraquíssimo quanto ao lado religioso, os pais muito pouco, depois, se importam com este mesmo assunto quando procuram dar a seus filhos mestres de instrução primária ou secundária (Apud , CABRINI, op. cit., p.13).

O Decreto de Leôncio de Carvalho, ao considerar o ensino religioso de livre freqüência, tornando-o facultativo, aumentou ainda mais a polêmica. Rui Barbosa foi radical e colocou em pauta a necessidade de separação entre o Estado e Igreja, mostrando as vantagens do ensino leigo. Rui acusava o ultramontismo de obstruir a aprovação da liberdade de ensino, se apoiando na origem protestante da medida atribuída à Alemanha, ao mesmo tempo em que discordava da atribuição delegada aos professores de ministrar o ensino religioso. De acordo com o jurista, na escola pública não deveria constar o ensino religioso, embora ela devesse abrir suas portas, fora do horário escolar, para que este ensino fosse ministrado por representantes de cada confissão. Ele também sugeria que o catecismo fosse excluído do programa escolar.

Esta concepção recebeu apoio de outros republicanos que, desde a década de setenta, defendiam a separação entre Igreja e Estado. Hilsdorf (1986) ressaltou que vários artigos e matérias do jornal republicano *A Província de São Paulo*, se pronunciavam contra a ação educativa da Igreja Católica, exercida na escola pública ou particular. Os referidos textos alegavam que este tipo de ensino propagava doutrinas anticientíficas, contrárias ao progresso e à mudança social, ao mesmo tempo em que se posicionavam abertamente a favor dos colégios protestantes.

A reclamação do clero e dos católicos fervorosos intensificava-se, sobretudo, no que se referia à catequese infantil que, na visão de muitos, estava esquecida, além da pouca freqüência dos fiéis na missa e das omissões que empobreciam a vida cristã católica, fazendo com que a 'irreligião' se tornasse domínio público. O catolicismo vigente não parecia creditado e o pensar de uma parte da elite sobre o papel da religião era visto com desconfiança e hostilidade. A

sociedade e o governo, nesse período, não respeitavam o padre e ‘maquinavam’ para extinguir a religião católica¹⁴⁶.

Indiferente às polêmicas a respeito de se ensinar ou não a doutrina religiosa na escola, Abilio manteve a instrução e a educação moral baseadas na religião católica, um aspecto predominante e determinante em sua pedagogia, sobretudo para o ensino primário, como bem expressaram seus programas de matérias, além dos discursos por ele pronunciados. Era mister assegurar uma infância e uma juventude tementes a Deus e, para tanto, era preciso contar com todos. A princípio, com a família, na idade que antecedia a escola que, depois, daria continuidade a esta árdua tarefa. Para o autor, a escola não teria nenhum valor e não daria bons frutos se não fosse embasada pelos princípios religiosos:

A instrução pôde fazer um filosofo; mas so a educação pode fazer um homem temente a Deus: - a instrução fara um homem virtuoso, portanto um bom cidadão. Entretanto, o menino, desde a aurora de seus dias deve ser dirigido com prudencia; deve ouvir constantemente palavras de vida: pois so assim seus sentimentos, seus gostos, seus habitos, suas esperanças se penetrara de tudo quanto há de bom e de bello. O evangelho, que é a palavra annunciada aos pobres, é também o que convem aos meninos. Seu espirito se abre mais depressa do que se crê ás verdades sanctas, as quaes lhe causam impressoes geralmente inextinguíveis (1866c, p.295).

Apesar de Abilio ressaltar a importância da formação moral cívica, a formação moral religiosa é que ocupou um maior espaço em seus discursos e textos para as crianças no início da vida escolar. Porém, para ele, as duas estavam intrinsecamente associadas, pois, sem as virtudes religiosas que deveriam orientar a vida da criança, a escola não teria função e pouco restaria a fazer pela pátria. Ou seja, pela predominância da fé, brotaria, de forma quase inevitável, a obediência, a disciplina, a ordem, o dever e o respeito.

Este era um princípio essencial para o católico Abilio, desde que ocupava o cargo de Diretor da Instrução. Através dos princípios religiosos, ele se armava de argumentos, nos discursos, e de materiais publicados para a infância, para divulgar suas idéias fecundadas no amor

¹⁴⁶ Em 1870, um seminarista, ex-aluno do Seminário Menor de Salvador, escreveu: “O mundo é Salvador. O mundo é o Brasil, onde “se estreitam às conquistas da fé”. Onde a família esta ameaçada pelo casamento civil, ou seja, a prostituição honrada por um público instrumento da lei e a mulher “amarga a sorte que a oprime de deveres e não lhe concede direito algum”. Os pais, cuja conduta, deveria ser o “evangelho dos filhos”, abrem as portas à impiedade. Em lugar de levá-los às “igrejas que estão desertas pela manhã, vão aos teatros lotados a noite”. Crescem sem o catecismo, sem a primeira comunhão, avessos a confissão, indicador maior da “árvore má e estéril que se recusa a produzir frutos do bem que leva ao céu”. Essa sinalização da baixa frequência aos sacramentos e atos do culto público em geral, vem seguidamente atestada nas exortações e mandamentos da hierarquia.” (Apud SILVA, 2000, p.225-227).

e na sabedoria, de modo a adequar o ensino à realidade da criança, combater o emprego do rigor na educação, incentivar o aprendizado prazeroso e, sobretudo, inculcar na criança as virtudes necessárias para ter um ‘bom coração’. Em 1858, discursou aos alunos:

Pois que tudo quanto somos, sentimos e gozamos, provem de Deus; pois que de Deus procede todo o bem ca na terra, e lá no ceu, sejamos sempre com Deus, meus bons meninos. E como para sermos com Deus nenhum meio deparamos fóra da religião (Ibid, p.65).

Além de católico assumido, dentro das perspectivas do ultramontanismo, como constatamos, Abilio recebeu de Pedro II o hábito de cavaleiro da *Ordem de Cristo*, uma ordem militar portuguesa que, mais tarde, foi substituída pela *Imperial Ordem da Rosa*¹⁴⁷, uma distinção romântica cujas insígnias giravam em torno do simbolismo da flor de mesmo nome. O motivo alegado foi o reconhecimento aos serviços prestados por Abilio à instrução popular¹⁴⁸. Também lhe foi conferido, pelo Papa Pio IX, o grau de *Comendador da Ordem de São Gregório*, em Roma. Esses títulos eram exibidos com orgulho nas capas de livros e materiais publicados por Abilio.

No cargo de Diretor da Instrução da Bahia, ele já havia se pronunciado favorável ao fato de constar em lei a obrigação do professor (público e particular) conduzir seus alunos à missa uma vez por semana, incluindo pena para quem não cumprisse. Essa proposta era respaldada por outros discursos oficiais do período, que manifestavam uma preocupação pelo ‘descaso’ com que era tratado este ensino nas escolas públicas. Nos relatórios oficiais, diferentes presidentes, inspetores e diretores de ensino estabeleciam a obrigação dos mestres e diretores conduzirem os alunos à missa nos domingos e dias santos. Em 1851, o Diretor Geral da Instrução de Minas Gerais discursou sobre a necessidade de que um só pensamento moral, um só pensamento religioso e um só pensamento político presidissem a educação da juventude, pois:

¹⁴⁷ Essa ordem foi criada em 1829 para celebrar o casamento de D. Pedro I com D. Amélia e, de acordo com Guimarães (In: VAINFAS, op. cit.), compreendia dignitários, grandes dignitários, grã-cruzes, efetivos, honorários, além de cavaleiros, oficiais e comendadores.

¹⁴⁸ Esta era outra questão criticada por alguns membros da Igreja. Silva (2000, p.142-143) fala de uma carta de D. Luis Antonio dos Santos ao barão de Cotegipe, na qual relatava que, antigamente, o governo imperial agradava os sacerdotes que lhes mereciam por qualquer motivo, incluindo os serviços eclesiásticos, com o Hábito de Cristo ou com a Comenda, conforme os serviços prestados. Contudo, depois que ‘se tornou moda’ o uso das insígnias canônicas, todo serviço de qualquer natureza que fosse, passou a ser reconhecido, fato que o fazia desgostar destas concessões. D. Luis ressaltava, ainda que, ‘ordinariamente’, quem promovia essas nomeações eram políticos que dominavam o círculo onde residiam os agraciados: “certamente eles não o fazem senão em recompensa dos serviços prestados ao campo da política. Porque não deixar o que é da Igreja só para remunerar pios serviços prestados a Igreja”.

É para deplorar, que em um país católico, e que tem jurado os sistema monárquico constitucional, hajam professores que ou são indiferentes aos descuidados do ensino e dos princípios e maxims religiosas, ou infiltram na alma dos meninos princípios opostos á religião do Estado e á forma do governo. É urgente a extirpação deste mal. (Apud MOACYR, 1940, p.88).

Segundo Hilsdorf (1986), apesar da oficialidade da religião católica, a educação religiosa era descuidada no país. Na Província de São Paulo, os relatórios oficiais apontavam a irreligiosidade dominante nos colégios particulares e públicos, chegando o inspetor geral a multar os professores do *Colégio da Glória* que não conduziam seus alunos à missa nos dias santificados. Os responsáveis pela instrução, diretores e inspetores nada mais faziam que cumprir as recomendações da santa sé, pois tratava-se , segundo a autora, de um motivo interno inerente à vida espiritual da Igreja, cuja hierarquia mostrava-se, na época, vivamente empenhada em retomar sua missão catequética, tão descuidada em tempos anteriores.

Desta forma, a Igreja se fez presente no campo da educação, sobretudo nas décadas de sessenta e setenta, fornecendo conteúdos ultramontanos à sua pratica pedagógica nas escolas, na imprensa, nos púlpitos e na tribuna parlamentar, conteúdos justificados pelo caráter regalista do estado monárquico.

Os princípios católicos conservadores foram assumidos por Abilio de forma quase integral. Em seu Relatório (1857), esclareceu que, para abrir um colégio, não bastavam os critérios estabelecidos pela lei de 1842 (bom comportamento, moral, político e religioso, atestado de moléstia não contagiosa; idoneidade etc), pois, ao ser concedido o direito da instrução nas mãos de particulares, outros critérios deveriam ser estabelecidos, como a exigência de títulos acadêmicos, habilitação exclusiva de bacharéis dos Liceus ou padres ‘abonados’ em concursos ou exames rigorosos, feitos pelo Diretor Geral de Estudos.

Sua maior preocupação, contudo, não se restringia a essas questões, sendo critério da religião algo que afligia o católico Abilio. Portanto, para os estrangeiros, leia-se protestantes, sua proposta era mais rigorosa ainda, pois não era conveniente consentir que um protestante estabelecesse ‘entre nós’ uma casa de educação para a mocidade. Na Província de Minas Gerais, assim como em outras, essa preocupação se repetia. Em 1959, o relatório oficial declarava que o ensino público seria gerido por indivíduos nacionais ou estrangeiros, com a ressalva de que, no caso de estrangeiros “cuja crença não for a católica, não poderão reger cadeira alguma, cuja matéria tiver conexão com a dita crença” (Apud MOACYR, op. cit., p.119).

Os imigrantes protestantes de origem européia e norte-americana vieram ao Brasil, sobretudo, a partir de 1824, quando a Constituição permitiu outras religiões, com algumas ressalvas. Embora o sudeste tenha sido o lugar onde o ‘protestantismo de missão’ esteve mais presente, algumas iniciativas também ocorreram no norte, nordeste e sul do país. A preocupação de Abílio e de outros católicos provinha de conflitos gerados entre católicos e protestantes nessa época. Segundo Kreutz (2001), os estranhamentos entre o poder público e os imigrantes protestantes ocorreram de maneira mais marcante no que se refere às diferentes competências sobre o processo escolar (Estado, Igreja, autonomia comunitária), na articulação da escola com a língua materna e na dinâmica pedagógica a partir das especificidades culturais. Contudo, a partir de 1870, com a crescente influência do liberalismo também entre os imigrantes alemães, a Igreja Católica e a Luterana iniciaram uma forte frente de oposição ao avanço do ideário liberal.

Os colégios de Abílio eram laicos, mas apesar disso, a prática religiosa ocupou um lugar importante. Isto foi expresso no currículo, como já vimos, nos livros de leitura, nos rituais como missa, primeira comunhão e outros. O quadro de matérias do *Ginásio Baiano* incluía a admissão gratuita dos alunos no ensino do *Catecismo da Religião Cristã*, a interrupção de aulas em dias santos, a oração como primeira e última atividade do dia e a leitura, em voz alta, da Bíblia Sagrada, no refeitório. Nos quadros de professores, havia padres-mestres ministrando disciplinas como latim, história sagrada, línguas estrangeiras e também ocupando cargos de responsabilidades, como vice-diretor, coordenador e outros. Alguns destes padres eram trazidos da Europa¹⁴⁹. O papel do diretor e dos professores estava estabelecido no *Regimento Interno do Ginásio Bahiano*, que assinalava: “Todos os domingos e dias santos conduzirá os alunos à missa” (Apud ALVES, 2000, p.33).

No colégio da Corte e no de Barbacena, na década de setenta e oitenta, em um momento de plena efervescência dos debates acerca do assunto, continuavam prevalecendo aulas de ensino religioso, juntamente com oração e canto na capela como última atividade diária, antes do recolhimento geral. Em cada colégio havia uma capela¹⁵⁰. A do *Colégio Abílio da Corte* foi descrita assim pela *Inspetoria Geral da Hygiene*:

¹⁴⁹ Em carta enviada ao Dr. Carneiro, em 1866, de Paris, Abílio comunicou que contratara um jovem padre francês ‘inteligente, trabalhador e virtuoso’ e, no mesmo ano, escreveu ao padre-mestre Santos Pereira dizendo da visita que faria ao bispo francês Dupanloup, além do Diretor do Seminário Stº Suplício para que estes lhe indicassem religiosos competentes na arte de ensinar (Apud RIGHBA, op. cit.).

¹⁵⁰ Ter uma capela particular não era privilégio somente dos colégios de Abílio. Na Bahia oitocentista, cada grupo e cada família procuravam dispor de um santuário particular para sua devoção, mantendo até mesmo um capelão

N'uma espaçosa e magnífica sala, ornada com simplicidade e gosto, fica a Capella do Collegio. Ostentando imponente com seu teto erguido e recuado até o *plafond* do edificio, rodeada de uma elegante tribuna na altura do primeiro andar. Esta magnífica peça recebe a luz solar côada atravez dos vidros de uma artistica claraboia aberta no centro do *plafond*. Ha ahi um piano de cauda e um harmonio (1887, p.9).

O relatório ressaltava, ainda, que este era o lugar onde, todos os dias, os alunos faziam aula de música e solfejo metódico em coro. Assim, pouco a pouco, se inspiravam nas harmonias da ‘arte divina e maravilhosa’, que possuía o poder de amenizar os corações mais duros e de inspirar os nobres sentimentos á alma. A capela, estava localizada à esquerda do dormitório dos meninos pequenos e à direita do dormitório dos maiores. A localização estratégica demonstrava sua importância no estabelecimento.

Os ilustrados que faziam parte da Igreja, sobretudo os bispos e padres, mais que os membros da Monarquia, recebiam atenção e dedicação especial por parte de Abilio. Apesar de se posicionar de forma crítica em relação a alguns políticos, independente da posição que ocupavam, não mantinha a mesma postura em relação à Igreja. Encontramos uma única crítica sua em relação a esta instituição no que se referia ao uso de catecismos de perguntas e respostas prontas.

Ao considerar as reflexões sobre a educação moral ou sobre a formação do caráter da infância, contidas na *Lei nova*, chamou a atenção dos pais e dos mestres, salientando que não conhecia nada mais ridículo, nem mais totalmente em vão do que esse ‘estulto’ ensino de regras de moral dado nas escolas, em pequenas brochuras ou catecismos, através de perguntas e respostas, “que nenhuma influencia exercem nem no espirito, nem no coração dos meninos, e que desaparecem promptamente da memoria sem deixar vestigios sequer” (1888, p.27).

Para Abilio, neste tipo de ensino, os resultados eram iguais aos que, da tribuna sagrada, davam os padres aos fiéis em seus longos e mal ouvidos sermões. Conseqüentemente, jamais se conseguira o almejado efeito moralizador, pois jamais estes ensinamentos inspirariam bons sentimentos ou nem dariam hábitos morais aos meninos. Ele aconselhava aos mestres, então, os exemplos vivos, as ocorrências da escola, as relações animadas e “actos de abnegação, de benevolencia e philantropia; são as aneddotas e as parabolhas, os meios que se hão de empregar para formar na meninice a consciencia moral” (Ibid., p.28). Esta defesa foi posta em prática nas lições dos livros de leitura, os quais iremos abordar no terceiro capítulo.

permanente ou convidado, um privilégio da elite. Era a o modo peculiar de ser cristão católico. Desenrolava-se, assim, nos oratórios a expressão máxima de uma liturgia privatizada (SILVA, 2000).

Com exceção desta crítica, não encontramos mais nada que associasse sua trajetória aos conflitos com a igreja. Pelo contrário, Abilio mantinha uma relação afetiva, de respeito e admiração com os membros pertencentes ao alto clero. Encontramos nomes de Bispos e arcebispos que marcavam presença nas festas de entrega de prêmios e de aberturas do ano escolar e que elogiavam constantemente sua atitude cristã de manter seus colégios o ensino religioso e práticas as morais religiosas, assim como sua atitude benemérita de distribuir livros para os mais necessitados¹⁵¹.

Amigo prestimoso de Abilio, o arcebispo D. Romualdo Antônio de Seixas (1827-1860), o marquês de Santa Cruz, um dos membros mais ilustrados do clero e ardiloso defensor da romanização, marcou presença, de 1858 a 1860, nas cerimônias do *Ginásio Baiano*. Doutor em Teologia, reconhecido por Sérgio B. de Holanda, como um ‘homem notável’, foi o primeiro cardeal primaz do Brasil Império, tendo acompanhado os monarcas, desde D. João, depois Pedro I e Pedro II, e recebido, de todos eles, condecorações e títulos. Presidiu, no ano de 1841, a solenidade de sagração de D. Pedro II.

Um dos princípios da romanização era o de aprimorar os estudos e estimular o aumento de um clero mais qualificado, prática a qual D. Romualdo sempre manifestou seu irrestrito apoio, já que considerava fundamental o apuro nos estudos, o fomento à piedade e à disciplina para um novo espírito eclesiástico capaz de acudir duas frentes, a ignorância religiosa da maioria e a crítica secularizante de minorias letradas. Romualdo, que defendia os mesmos princípios defendidos de seu compadre e amigo Abilio, teve uma participação política ativa.

Entre outras atividades, foi deputado e fez campanha contra os movimentos revolucionários que ameaçavam a unidade imperial, sobretudo a Cabanagem. Condenou padres mercenários que negavam sacramentos aos pobres que não podiam pagá-los e apoiou a lei que

¹⁵¹A política da boa relação com o bispado estendia-se até mesmo ao sistema de compadrio. Os bispos eram recebidos com festas em seus estabelecimentos. No seu *Colégio Abilio* de Barbacena, em carta (Apud RIGHBA, op. cit.) enviada ao Bispo do Pará (1881), Abilio expressou sua alegria em receber notícias do ‘caro compadre’, sobretudo pela visita deste a Barbacena. Ressaltou que o Bispo seria recebido de braços abertos e que já havia anunciado aos seus bons discípulos (muito bons!) do Colégio Abilio que iam conhecer o mais ilustrado e o mais amável dos prelados brasileiros, um estremecido amigo da infância. Concluiu garantindo ao bispo que ele se encantaria com os excelentes meninos. No jornal *A Província de São Paulo* (8 de março de 1882), uma matéria anunciou que, ao voltar da serra da Caraça, o arcebispo da Bahia demorou um dia em Barbacena e, juntamente com os sacerdotes de sua comitiva, ‘não deixou de fazer uma honrosa visita ao Colégio Abilio’. Foi recebido na porta do edifício ao som da música marcial e de alegres vivas levantados pelos alunos do Colégio, que formaram duas alas por entre as quais passou S. Exc. Rvdma, até chegar ao interior do Colégio, onde foi recebido com harmoniosos cânticos entoados pelos pequenos corados e inteligentes alunos.

autorizava a construção dos cemitérios, adotando uma política *romanizadora*, ciosa da formação de um clero melhor preparado, menos subserviente ao Estado. Para Vainfas (2002), Don Romualdo ficou no meio do caminho da romanização por ter colaborado, em vários sentidos, com o processo de formação do Estado imperial.

Em meio ou não a conflitos, as práticas e rituais de sentimento religioso se institucionalizaram no século XIX, tornando-se indissociáveis da escola e se materializando pelos rituais aos quais nos referimos, assim como pelo material e pelos programas de ensino que abordaremos posteriormente. Apesar de, paulatinamente, ter perdido a importância na legislação do Império, nos colégios de Abilio (assim como vários outros), o ensino religioso continuou sendo uma marca inconfundível. A ele era dada importância similar ao ensino científico, fato que não perfazia uma contradição, pois, como afirmou Cabrini (1994), associar a religião com a ciência fazia parte do debate do século XIX, como uma reorganização do pensamento católico diante da sociedade industrial, pois a disciplina moral cristã também contribuía para construir a ordem fabril.

2.6 O premiar e o punir contrapondo-se ao não castigar e nem recompensar: os caminhos trilhados

Castigar e recompensar. A pedagogia, em diferentes épocas e lugares, utilizou este binômio para delimitar o comportamento do aluno, assim como para distingui-lo na coletividade à qual pertencia. A premiação, argumento antigo (os gregos já utilizavam) e aperfeiçoado pela pedagogia dos jesuítas, foi usada para incentivar ao máximo o espírito de emulação, nomeando imperadores com cruz de prata, quadros de honra, prêmios (livros, sobretudo), louros, coroas e outros meios, que foram imitados nos sistemas educacionais de vários países, em estabelecimentos públicos e privados.

A prática dos castigos corporais, igualmente, perdurou por muito tempo. As rígidas normas disciplinares escolares, comumente eram definidas antes de qualquer outro procedimento, porque o aluno adentrava o mundo escolar com as proibições (não tão diferentes do ambiente familiar) já definidas, pois a autoridade do ‘ser mais velho’ do ‘ser mestre’ conduzia a relação entre adultos e crianças e entre mestres e alunos. A autoridade sempre exigiu obediência, sendo

comumente confundida com alguma forma de poder ou violência, dando a entender que a manutenção da autoridade exigia que se recorresse à autoridade.

Abilio, que era contra os castigos físicos, publicou, no ano de 1875, uma coletânea de textos (publicados no jornal *O Globo*) intitulada *Vinte anos de propaganda contra o uso da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade*¹⁵², na qual argumentava firmemente contra as punições, defendendo os castigos morais. Por outro lado, foi um adepto das cerimônias de premiações, recorrendo a esta prática até a década de setenta, quando percebeu que não adiantava premiar os alunos. Continuou, contudo, promovendo cerimônias de comemoração, nas quais divulgava os feitos de seus colégios para visitantes ilustres como o Imperador, ministros, conselheiros, presidentes, além dos membros do clero.

2.6.1 As cerimônias, os prêmios e as visitas: a sedução do espetáculo

Na obra *O Ateneu*, Raul Pompéia (1992) descreveu com precisão as festas de ‘arromba’ promovidas pelo diretor que, segundo o autor, tinha um ‘talento’ especial para fazer de seu colégio uma tradução completa da alegoria. O ex-aluno de Abilio registrou a festa de encerramento do ano, a qual reunia os alunos com suas fardas de botões dourados (a fina flor da sociedade brasileira), o diretor (sentado em seu trono), os ministros do império, os pais e outros ilustres convidados que faziam parte da comissão de prêmios. Segundo Pompéia, o ambiente majestoso, preparado para a campanha da ‘ciência e do bem’, causou profunda impressão no menino Sérgio que, ao ser comunicado pelo pai de que iria ser matriculado no *Ateneu*, sentiu um imenso prazer, definido como conseqüência apaixonada pela sedução do espetáculo.

Esse relato ia ao encontro das descrições, sobretudo as feitas pela imprensa, referentes às cerimônias e festas dos colégios de Abilio, marcadas por luxo, pompa, eloqüência e pela satisfação de se comprovar a eficiência do ensino de seus colégios. Premiar e recompensar sob forte emulação era uma proposta de Abilio, provinda da década de cinquenta, quando ocupava o cargo de Diretor da Instrução. O Programa do *Ginásio Baiano* apontava:

¹⁵² Essa obra, editada primeiramente pela Tipographia do Globo, foi reeditada em Bruxelas, no ano de 1880, pela Typographia e Lythographia E. Guyot, com 68 páginas.

No dia das férias haverá no Ginásio Baiano uma reunião solene para a distribuição de prêmios pelos alunos, que mais se houverem distinguido nos exames. Os prêmios consistirão em medalhas de ouro e prata mandadas expressamente fabricar pelo diretor, em livros escolhidos, e em certificados de distinção, sendo, além disto, os nomes dos premiados inscritos em um quadro de honra, que será colocado no salão dos exames (Apud, ALVES, 2000, p.31).

Era preciso reconhecer o talento e o esforço dos alunos, cabendo aos prêmios desenvolver a vontade, tudo sob forte emulação e festividades brilhantes, defendia Abilio. As premiações eram divididas em “prêmios gerais” que consistiam em livros e “prêmios especiais” como diplomas, medalhas de ouro e prata e menções honrosas. Estabeleciam-se ordens ou classificações de prêmios: de aplicação, de docilidade, de bom comportamento, de asseio, de ordem, de leitura, de escrita, de gramática etc.

Para Abilio, suas festividades pomposas assemelhavam-se às dos países ‘civilizados’. Em carta enviada a um professor do Ginásio, em 1866, ressaltou que havia assistido a uma importante festa literária na Sorbone, a distribuição de prêmios no Concurso Geral dos Liceus de França¹⁵³, solenidade que, segundo ele, era muito parecida com as festas de seu Ginásio Baiano.

Na França do século XIX, segundo Caron (1999), a distribuição de prêmios com borda dourada, às vezes encadernados com couro, em cartonagem vermelha, com o timbre do estabelecimento, fornecia o quadro da grande cerimônia anual que a República prolongou e ampliou até o ano de 1968. Para a elite francesa, a recompensa suprema era ser apresentada no concurso geral para, neste espaço, defender as cores de seu liceu e receber prêmios ou menções honrosas que serviam para renomar e publicizar o estabelecimento que se estava representando.

Seguindo esta orientação, a distribuição de prêmios nos colégios de Abilio era acompanhada por eloqüentes discursos, publicados, a princípio, nos jornais da Bahia, e em 1866, reunidos e publicados na coletânea intitulada: *Collecção de Discursos Proferidos no Gymnasio Bahiano – por seu Director o Dr. Abilio Cesar Borges*. Os discursos foram publicados por ordem de data e assunto, ou seja, as falas para abertura do ano letivo, que acontecia no mês de fevereiro, e do encerramento do ano, que culminava com a entrega de prêmios no mês de novembro¹⁵⁴. Nessa obra, nos foi possível identificar uma boa parte dos elementos que

¹⁵³ Esta cerimônia foi criada em 1747, suprimida sob a Revolução Francesa e restabelecida em 1809.

¹⁵⁴ Nos textos, o autor evidenciava seu saber através de eloqüentes discursos produzidos com o apoio da religião e da ciência, plenos de conselhos, afirmações, orientações e prescrições. Ao lermos este material, não tivemos dúvida do poder da fala e da escrita de Abilio. O estilo rebuscado, próprio de sua época, não correspondia e a sua aparente humildade, declarada no discurso de 1862: “Meus charos alumnos é custoso na verdade, especialmente para quem, como eu, não dispoe de muita facilidade para fallar e ainda menos para escrever” (1866c, p.218).

sustentavam a concepção do autor a respeito da instrução ideal. Abilio, por meio dela, divulgou amplamente suas idéias, brindando com seus discursos pais, políticos e amigos¹⁵⁵. No ano de sua publicação, enviou essa obra da França, como prêmio, para duzentos alunos da 2ª e da 3ª classe do seu Ginásio.¹⁵⁶

O dia da cerimônia de entrega de prêmios era considerado pelo diretor um dia de extrema relevância, não bastando, portanto, somente a pompa e o luxo. Era preciso justificar a sua importância, recorrendo a exemplos grandiosos do passado. As autoridades que iniciavam o processo de premiação faziam uma alusão à premiação dos meninos na Grécia antiga, país dos grandes filósofos. Abilio ressaltava, porém, as transformações que diferenciavam a entrega desses prêmios e seu merecimento:

Meus caros discipulos! Nos celebrados jogos olympicos da famosa Grecia, tambe'm tinham os meninos o seu concurso particular – era o Pentathle: e os vencedores ganhavam em recompensa uma coroa de oliveira, sendo depois recebidos em triumpho nas suas cidades nataes; mas na éra presente, tendo passado o imperio da força bruta, não são mais os concursos feitos para saber-se quem vencera no salto ou na carreira, na lucha ou no disco, e sim, nos exercicios do espirito e nas perfeicoes morais (1866c, p.27)

Ou de grandes generais:

Meus bons amigos! – Villars, o grande general francez que em Denain salvara sua patria, e depois em muitas e variadas circunstancias a illustrará e honrára, quer nos campos de batalha, quer nos conselhos da diplomacia, já carregado de annos, como de glorias, disse uma feita: ‘duas épochas há na minha vida, das quaes guardo a mais chara lembrança; - o dia em que ganhei minha primeira batalha, e sobretudo aquelle em que pela primeira vez fui premiado no collégio (Ibid, p.253).

Para o Diretor, esta era uma forma de desenvolver a vontade e o desejo dos alunos, pois o menino que recebia prêmio servia como exemplo para incentivar os outros a se encorajarem para os estudos. Portanto era de suma importância causar uma profunda impressão no ânimo da coletividade escolar. No discurso de 1859, Abilio ressaltou que daria prosseguimento aos métodos do ano anterior, aplicando as mesmas animações e correções morais, pois essa era uma forma de valorizar os aplicados, de modo a exaltar a dignidade pessoal de cada criança e

¹⁵⁵ Na década de setenta, ao protestar contra uma lei que autorizava o uso da palmatória nas escolas de Santa Catharina, enviou para o Presidente dessa Província cem exemplares dessa obra, juntamente com a observação: “Tenho fé que a leitura desses discursos levará aos encarregados da delicada tarefa, de instruir a infancia, a convicção de que além de fazer a escola antipathica, torna a profissão do mestre mais penosa, reduzindo-o de amigo e pae, a condição de inimigo e algoz”. Persuadido, o Presidente comunicou-lhe a supressão e revogação da dita lei (Apud RIGHBA, op. cit., p.208).

¹⁵⁶ Em 1875, publicou, no Rio de Janeiro (Typographia do Globo), a obra: *Discurso que por ocasião da solenidade do Collegio Abilio, a 11 de abril de 1875, proferiu seu director Dr. Abilio Cesar Borges.*

‘desprezar os vadios’. Sua única preocupação eram os critérios para premiar os meninos, de acordo com os quais era preciso ser justo, de acordo com o próprio diretor evitava-se, sobretudo, fazer uso de fingimento ou de capciosos rodeios com os meninos, pois isso significava autorizá-los a fazer o mesmo.

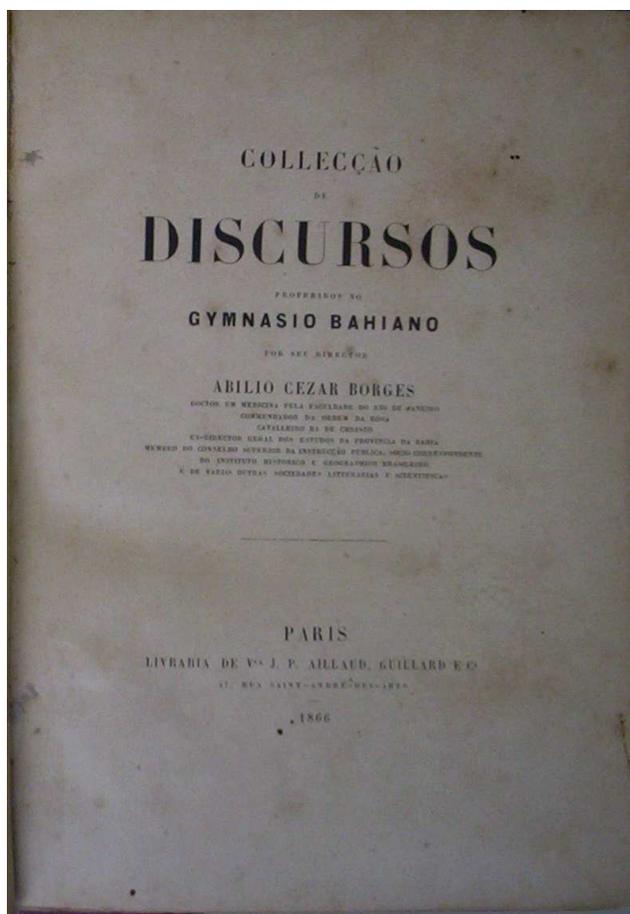
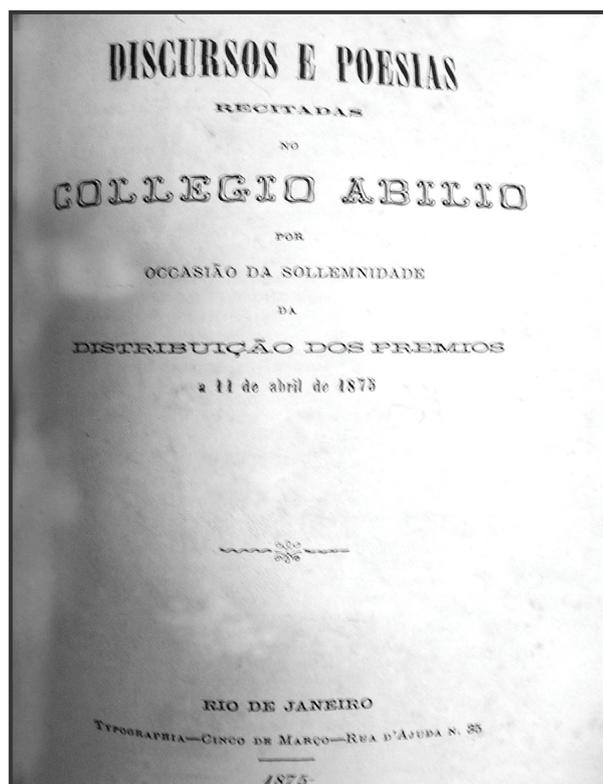


Figura 16 Abilio procurava divulgar seus colégios publicando as poesias e os discursos proferidos por ele próprio, pelos discípulos e pelos convidados, aqui temos dois exemplos de publicações resultantes das cerimônias de distribuição de prêmios. Ao lado (esq.) a *Collecção de discursos proferidos no Gynnásio Bahiano*, publicado em 1866, em Paris (Fonte: FCM – Foto: A. Trigo). Abaixo, *Discursos e poesias recitadas no Collegio Abilio da Corte* (Fonte: BNRJ – Foto: Diego Valdez).



Para explicitar sua posição, utilizou a seguinte passagem:

É assim que em algumas das passadas distribuições de premios, quando eram condecorados com medalhas de ouro alunos gratuitos, bem que pobres de dinheiro e nascimento, ricos de meritos real, ficavam envoltos na poeira do esquecimento moços de familias distintas, e até filhos de intimos amigos meus, por carecedores de meritos. E é o que ainda hoje vai succeder (Ibid, p. 251).

Abilio tentava convencer os alunos inconformados com o fracasso do merecimento de cada um, explicando-lhes que não se premiavam somente talentos e progressos, mas, principalmente, o bom procedimento. Portanto aconselhava que nenhum dos bons discípulos se julgasse humilhado, abatido ou sem amor próprio, ao constatar a ausência de seu nome na lista dos premiados, pois nem todos possuíam uma grande soma de talentos. Mais uma vez recorria a exemplos que justificavam sua fala:

Atteendi ao seguinte dialogo havido entre um grande preceptor francez, e um seu discipulo descontente por não ter sido premiado em um dia como este. “Estas com um ar por demais sombrio, meu charo menino; que te succedeu hoje? Não respondes? Vamos, tem mais confiança em mim. Bem sabes da amizade que te dedico, e do valor que dou a uma grande sinceridade. Appliquei-me todo o anno, disse o menino; fui docil, como vós mesmo tantas vezes o dissestes; dei regularmente as minhas lecções; não soffri um só castigo; e entretanto não fui premiado! “Sim, meu amigo, replicou o mestre, concordo em teres sido um bom discipulo; mas, bem vês que os premios não podem pertencer a todos quantos merecem este nome. Prodigalisar taes recompensas, seria o mesmo que destruir-lhes o valor. Pois nenhuma eschola, onde todos são laboriosos há-se de premiar a todos? Si todos os que tem sido estudiosos e doces fizessem a mesma reclamação, deveria eu dar o premio a todos para os satisfazer? Não seria isso ridiculo? Convem, portanto, comigo, meu charo menino, em que as distincções devem ser dadas, não a todos os bons, porém aos melhores. E deixa de te affligir sem razão. Continua em tuas boas disposições; e confia no futuro; que a tua vez pôde chegar um dia.” Eis ahi justamente como eu responderia hoje aos descontentes (Ibid, p.64-65).

As cerimônias de distribuição de prêmios, iniciadas em 1858, no *Ginásio Baiano*¹⁵⁷, duraram até 1877 no *Colégio Abilio da Corte*, quando, aos 53 anos, Abilio se convenceu da completa inutilidade dessa prática. Iniciou, então, campanhas contra a distribuição de prêmios, ressaltando a influência danosa que isso provocava nos meninos:

¹⁵⁷ Em carta (Apud RIGHBA, op. cit., p.367-374) enviada, de Paris, ao Dr. Carneiro e ao Padre Mestre Santos Pereira, em outubro de 1866, Abilio comunicava sobre o adiamento de seu retorno ao Brasil, em função de sua esposa Francisca ter entrado em trabalho de parto antes do previsto (isso fez com que seu filho Joaquim nascesse em Paris). Nas cartas, ele ressaltava sua insatisfação em não poder realizar a cerimônia de distribuição de prêmios no Ginásio. Reafirmava que sentia imensamente o fato de não poder abraçar os caros alunos antes de eles partirem para suas casas, lembrando, ainda que havia gasto mais de 4 mil francos em prêmios, mas que enviava os livros/prêmios que tinha adquirido para serem distribuídos para os ‘melhores discípulos’. Mandava 200 exemplares da coletânea de seus “Discursos” que tinham sido recentemente publicados, para os meninos da 2ª e 3ª Classe, além de um volume do ‘Manual Abreviado da Missa’ para cada menino da Primeira classe. Enviava também outra caixa com mais livros para presentear seus pupilos que havia se destacado no ano de 1866.

Vi sempre que os galardeados com medalhas e menções honrosas, assim como os que alcançam prêmios inferiores, ou não obtinham nenhum, continuavam a ser os mesmos que dantes eram nos estudos e na aplicação, com esta diferença porém, isto é, que os primeiros se tornavam cada vez mais orgulhosos e vaidosos, e portanto menos tratáveis, e os outros, ou desanimavam, ou tornavam-se piores, enfezados pela humilhação sofrida de seus colegas e de seus parentes. Felizmente senhores, reconheci em tempo quão errado andava. Que esta minha sincera confissão aproveite aos educadores da mocidade (Apud RIGHBA, op. cit., p.143).

No *Colégio Abilio* da Corte e no de Barbacena, deixou de haver distribuição de prêmios, tendo o diretor também argumentado com convicção contra os prêmios no Congresso de Buenos Aires, fato que, segundo o próprio Abilio, foi decisivo para que se extinguisse essa prática também na Argentina.

Mesmo não havendo mais premiações, as cerimônias que divulgavam o aproveitamento de seus brilhantes discípulos continuaram. Já comentamos a respeito das reuniões literárias, ocasiões em que os alunos recitavam, em público, suas composições literárias livres, expondo seus talentos. As provas orais e os exames eram realizados publicamente, na presença de pessoas fluentes, as quais pertenciam ao mundo da política imperial, da Igreja e também da imprensa, meio essencial para que o desempenho dos pupilos nas provas orais, nos exercícios ginásticos e nos recitais de poemas e clássicos, fosse amplamente divulgado.

Como exemplo dessas cerimônias, podemos citar a ‘Festa da infância’, ocorrida após cinco meses da inauguração do *Colégio Abilio da Corte*, revestida de brilho e divulgada no *Jornal do Commercio*, que ressaltou a exposição feita por Abilio dos ‘modernos métodos’ a um ilustrado auditório. Após a exposição, começaram os exames das crianças que, de acordo com o jornal, ao serem interrogadas sobre história santa do Brasil, gramática, aritmética, botânica etc, “responderam não como alumnos que tem apenas quatro mezes de estudo, mas com conhecimentos das ideias geraes que expunham, dos fatos que narravam” (Apud RIGHBA, p.78)¹⁵⁸.

Na presença do Imperador, do Conde D’Eu e de outras autoridades, no salão de honra da Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro (1883)¹⁵⁹, Abilio, juntamente com seu filho, Joaquim

¹⁵⁸ Após dois anos de funcionamento deste estabelecimento, o vice-diretor do *Colégio Pedro II* escreveu um longo artigo, no qual traçava mais elogios, aconselhando professores e pais a adotarem seus métodos, pois o excelente resultado obtido do sistema adotado pelo distinto pedagogo brasileiro rompia com as tradições rotineiras para iniciar a puerícia no campo das ciências, das letras e das artes. Finalizou o texto ressaltando a resposta pronta dos alunos em um exame a que assistiu e o desenvolvimento intelectual e natural dos meninos.

¹⁵⁹ Nessa exposição, foram feitas, na sala de Imprensa Nacional, quatro palestras: a primeira, “A educação da infância sem proteção”, pelo conselheiro Leôncio de Carvalho; a segunda, “Higiene escolar”, pelo Dr. Antônio de Paula Freitas; a terceira, “Mobiliário escolar do Colégio Abilio”, pelo Dr. Abilio; e quarta, “Ensino moral e religioso

Abilio, e seus alunos, divulgou e explicou as novidades acerca de seus métodos para as escolas primárias¹⁶⁰. Também demonstrou, na prática, sua *Lei Nova do Ensino infantil*, fato reconhecido como uma novidade para a época, pois não era comum o aluno fazer parte das conferências de seus mestres. Nesta Exposição, Abilio explicou que sua presença se justificava por seu crédito na iniciativa do Governo geral em relação à instrução. Por este motivo, desfalcou seu Colégio Abilio, levando o que tinha de melhor para ‘contribuir’ na elevação da pátria à civilização almejada.

Segundo Bastos (2005), na segunda metade do século XIX, o estado brasileiro fez da educação um grande espetáculo, promovendo conferências, organizando Congressos, exposições pedagógicas, museus escolares e pedagógicos. No Rio de Janeiro, a partir de 1873, organizaram-se vários eventos ilustrativos deste empenho na vulgarização do conhecimento e do aperfeiçoamento do corpo docente. Era um espaço privilegiado da instrução e ensino, transformando-se em verdadeira “instituição”, segundo Bastos, porque divulgavam as idéias educacionais e práticas educativas que, gradativamente, foram se impondo no contexto brasileiro¹⁶¹.

Em relação aos convidados presentes nas cerimônias promovidas por Abilio, sem dúvida alguma, o mais ilustre e mais considerado era o Imperador Pedro II. Em 1859, o *Ginásio Baiano* (o único colégio) teve a ‘honra’ de sua visita na viagem que a comitiva imperial fez pela Bahia¹⁶².

nas escolas públicas” pelo Dr. Amaro Cavalcante. Almeida (1989) ressaltou que ainda foram feitas mais duas conferências de Abilio, uma sobre os aparelhos de seus colégios e outra sobre seus métodos de instruir as crianças de seis a nove anos.

¹⁶⁰ Para essa Exposição, Abilio preparou o *Catalogo da Secção do Collegio Abilio*, contendo todo o material que estava expondo. Também publicou, nesse mesmo ano, a *Conferencia feita na presença de S. M. o Imperador*, pela Typographia Nacional. Este material foi publicado pela primeira vez no ano de 1883, pela Typographia Universal de H. Laemmert & Cia e, em 1884, pela Typographia e Lithographia E. Guyot de Bruxelas, com 30 páginas. No ano de 1887, foi republicado com o título *Conferencia feita pelo Barão de Macahubas a 7 de outubro de 1883: no salão de honra da Exposição Pedagogica sobre a presidencia de sua alteza real o Sr. Conde D’Eu e na presença de S. M. o Imperador sobre o ensino moderno dado no Colegio Abilio*. E, em 1887, foi reeditado pela Typographia e Lithographia E. Guyot, com 29 páginas. Essa mesma obra foi publicada em inglês, no ano de 1884, com o título de: *Educational exhibition of Rio de Janeiro. Lecture deliced in the presence of H. H. the emperor of Brazil, and under ther presidency of H. R. the Count D’Eu*, in the grand Saloon of the educational Exhibition by Abilio Cesar Borges Baron de Macahubas, and the Key fot the use of the same.

¹⁶¹ Segundo Chizotti (Apud BASTOS, 2005, p.118), as conferências expressavam um “ufanismo laudatório de pessoas” em prol do progresso da instrução pública do Brasil, atitude típica do intelectual da época, que participava da formação do Estado Nacional. Porém o mesmo autor afirmou que esta louvação não devia ser confundida como mera bajulação, mas reconhecida como um entusiasmo nacionalista “sobretudo um entusiasmo pela educação, responsável pelo papel de promover o desenvolvimento e a marcha radiosa da humanidade para um povo porvir da civilização humana”.

¹⁶² Pedro II visitou a Bahia após visitar o Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Rio de Janeiro. De acordo com Tavares (1963), essa viagem de Pedro II à Bahia se deu em um momento em que a Província atravessava uma

A presença ‘augusta’ da majestade imperial era motivo de imenso orgulho para Abilio, que iniciou, neste período, uma relação de amizade com Pedro II, a qual o acompanharia em sua vida profissional, sendo determinante para seu êxito¹⁶³. Era evidente e transparente a admiração de Abilio pelo Imperador, que representava para o diretor, não só a instância mais elevada do Império, como também um intelectual protetor do conhecimento, um verdadeiro ‘amigo da infância’. Não era comum Pedro II manter um contato tão próximo com outros súditos mirins de colégios públicos, com exceção do Colégio Pedro II na Corte¹⁶⁴. No ano seguinte, a célebre visita ainda era exaltada:

O nosso magnanimo Imperador, o protector decidido das letras patrias, o estremecido amigo da infancia brasileira, desceu do alto do seu throno e misturou-se com os meninos do Gymnasio, animou-os com sua respeitavel e sympathica presença e palavras; - que os meninos do Gymnasio pois se preparem desde já para um dia serem preclaros cidadãos deste grande imperio, e dignos suditos de tao esclarecido e desvelado monarcha (1866c, p.117).

Para Schwarcz (1998, p.104), as viagens de Pedro II aumentaram de forma considerável sua popularidade, pois as procissões e beija-mãos permitiram a visibilidade da realeza: “simbolicamente o monarca tomava posse do seu vasto território. *Ver e ser visto*: eis uma nova lógica que implica unificar, também, a nação”. Para Abilio, a visita que o ‘magnânimo’ Imperador se dignou fazer em seu colégio representou uma honra e uma glória sem tamanho, pois representava o reconhecimento por seu trabalho pela instrução no Império e pela grandeza da nação, como ressaltou em vários de seus discursos. É importante ressaltarmos esse sentimento patriota ou nacionalista de Abilio, muito exaltado por seus biógrafos, em relação à figura do imperador e que foi definido por Carvalho da seguinte forma:

fase difícil, pois faltava dinheiro para obras públicas, a agricultura sofria com a estiagem e a agitação política dividia liberais e conservadores. Mesmo assim, tudo se fez para que a visita brilhasse como um sucesso da unidade e estabilidade da monarquia. Junto com o Imperador, viajavam também os rituais monarcas e, se o cenário variava de acordo com a Província, o ritual da precisão e da pompa era o mesmo. Apesar das dificuldades da Província, Salvador estava em festa, milhares de pessoas esperavam o Imperador e entre vivas, fogos e festas e os habitantes se vangloriavam da presença real na Província, como também fez Abilio.

¹⁶³ Em 1859, no discurso de distribuição de prêmios, iniciou sua fala lembrando esta visita, fato que tornou o dia 30 de outubro uma data ‘altamente memorável’ para o Ginásio e para a Bahia. Na nota do discurso (1886c, p.86), registrou que a S. M. demorou-se no Ginásio “por 3 horas menos 11 minutos”.

¹⁶⁴ O Imperador e sua comitiva não prestigiaram somente Abilio. Bastos (2002) inclui em um quadro das visitas que o Colégio Menezes Vieira recebeu (estiveram presentes ministros, conselheiros, viscondes, barões, doutores, inspetores) o nome de Pedro II que, entre o ano de 1881 e 1884, visitou o colégio quatro vezes. Estas visitas davam prestígio para os estabelecimentos, pois os jornais as anunciavam de uma forma que enaltecia os colégios.

O sentimento monarquista da população não significava necessariamente sentido de brasilidade. Era antes fidelidade a tradição monárquica-católica, de natureza religiosa e cultural antes que política. Para que se transformasse em patriotismo era necessário que se vinculasse a figura do monarca como chefe da nação. O que seria de se esperar, então, da parte da elite, era uma ação pedagógica, dirigida a população, que buscasse identificar a monarquia ao Imperador e este a nação (1998, p.104).

Um outro momento em que se reuniam inúmeros convidados em seus colégios, era nas festas de aniversário de Abilio. Encontramos várias comemorações que, segundo os jornais, eram de própria ‘iniciativa dos alunos’, os quais mostravam o respeito e a gratidão dos moços inteligentes pelo seu diretor. Nestas ocasiões, eram declamados poesias e textos feitos por alunos e professores¹⁶⁵.

A Monarquia sempre se fazia representada nestas atividades. Figuras ilustres, pertencentes à hierarquia do Império, como ministros imperiais e outros, se somavam aos participantes nas atividades festivas realizadas nos colégios, independente do partido Conservador ou Liberal estar no poder, sendo a recompensa final o prestígio que Abilio recebia. Pelo que pudemos observar, o diretor estava cercado de ‘bons homens’, seus colégios recebiam apoio de uma boa parte da sociedade que estava no poder, fator essencial para lhe dar a visibilidade necessária, favorecendo as menções honrosas que conferiam renome e publicidade a seus estabelecimentos.

2.6.2 Punições morais e reflexivas: *Aquele que se envergonha ainda não é incorrigível*

*Não mais dôres, nem prantos;
Não mais constrangimento;
Na escola da Lei Nova
Só ha contentamento.
A estudar! A estudar!
Vinde, vinde a estudar!*

(Hino da Lei Nova do Ensino infantil – 1888)

¹⁶⁵ Encontramos um artigo retirado do *Correio de Barbacena* (de 12 de setembro de 1886), no jornal *A Província de São Paulo* (7 de outubro de 1886, p. 2.), a respeito do brilhantismo da festa do 60º aniversário do barão de Macahubas. A festa, que contou com uma parte literária e recreativa, foi assim anunciada: “A fachada do collegio, esplendidamente illuminada á giorno, offerecia um bonito aspecto que se casava perfeitamente com a alegria e animação que iam lá dentro. Nesta festa os alunos inauguraram o *Grêmio Litterario Joaquim Abilio*, diretor do Colégio Abilio da Corte, que agradeceu emocionado a delicada idéia que tiveram os dignos allumnos de dar seu nome ao gremio. A festa que começou as 9 horas terminou as 2 da madrugada, quando retiraram se os convidados agradecidos pelo modo cavalheiroso com que foram tratados”.

Defensor de uma pedagogia baseada no ensino amorável e livre de castigos físicos, Abílio divulgava-se como um semeador de idéias inovadoras no campo de instrução da infância. Ao defender que a instrução da época não estava seguindo um caminho conveniente, marcou em seus discursos, da década de cinquenta até o final de sua trajetória (1891), constantes defesas do ensino prazeroso, envolvente, sedutor, atrativo, que deveria se contrapor ao castigo físico e, sobretudo, ao uso da palmatória¹⁶⁶. Ele se contrapunha ao ensino fatigante, à atividade que estava além da capacidade da criança e outras práticas que pudessem afastá-la da escola.

O uso de castigos físicos, uma prática que, definitivamente, marcou a relação aluno-escola desde o século XVIII, já vinha sendo combatido na Europa¹⁶⁷. A condenação dos jesuítas, em 1759, juntamente com uma nova orientação do sentimento de infância, baseado na idéia de que a infância não era uma idade servil e não merecia ser metodicamente humilhada, contribuiu para que esta prática diminuísse consideravelmente¹⁶⁸. Os castigos corporais em uso na Europa, segundo Caron (In LEVI & SCHIMITT, 1996)¹⁶⁹, caíram em desuso no fim do Antigo Regime, salvo na Inglaterra e na Rússia.

Eles foram oficialmente abolidos na França em 1808, período em que se iniciou uma campanha que estimulava os professores a não empregarem nenhum meio humilhante, nem ofensivo no trato com os escolares, evitando maltratá-los ou feri-los por qualquer causa que

¹⁶⁶ A *férula*: uma planta de haste delgada, conhecida *internacionalmente* como “palmatória”, teve sua origem em Roma e servia para castigar os escravos e as crianças. O *Dicionário Brasileiro de Educação* (DUARTE, 1986, p.131) incluiu em seus verbetes a palavra palmatória pela sua permanência no decorrer da história da educação, em diferentes tempos e lugares, definindo-a assim: “Peça circular de madeira, sola ou pele de cação, em geral com cinco orifícios dispostos em cruz e com um cabo e que servia, no passado, para castigar as crianças nas casas e nas escolas, batendo-lhes com ela na palma da mão. Por vezes, para aumentar a dor dos castigados, punha-se alfinete na sua ponta. O mesmo que férula, menina-de-cinco-olhos, pavana, Maria Vitória, Santa Luzia, Santa Luzia de cinco olhos, Santa Vitória de cinco buracos. Conhecida desde a Roma antiga como castigo das crianças na escola, ou usada como “excitadora” da memória infantil”.

¹⁶⁷ De acordo com Ariés (1978), antes do século XV, as crianças não eram submetidas a uma disciplina baseada na autoridade e na hierarquia escolar, pois a aprendizagem não se limitava à escola, as crianças aprendiam a regra de sua comunidade em festas, cultos religiosos ou com um menino mais velho. Ao final da Idade Média, a infância escolar foi organizada de forma hierarquizada e autoritária, na qual o papel do mestre se restringia à transmissão de conhecimentos, devendo educar e instruir igualmente para formar os espíritos, inculcando-lhes as virtudes. Os poderes de corrigir e punir apoiavam-se na noção de fraqueza da infância e do sentimento da responsabilidade moral dos mestres.

¹⁶⁸ Rousseau (1999), no século XVIII, apontou em sua obra, *Emílio ou da educação*, a infância como tempo diferenciado dos adultos, propondo para seu aluno Emílio, uma educação sem imposição da autoridade, baseada na liberdade e livre de punições. Nesta obra, o autor teceu uma crítica à sociedade da época, acusando-a de não respeitar o período da infância e de ser muito enérgica com as crianças. A idade da alegria, segundo o autor, passava-se em meio a prantos, a castigos e a ameaças. Ele também acusava os pais e professores de maus tratos.

¹⁶⁹ Caron, Jean-Claude: Os jovens na escola: alunos de liceus na França e na Europa (fim do século XVII – fim do séc. XIX) In: Levi 137-194.

fosse. Contudo o uso da palmatória, do chicote, do açoite ou da régua, ainda no século XIX, era temido pelos colegiais¹⁷⁰.

A abolição dos castigos físicos nas escolas, sobretudo nas escolas primárias, foi a ‘menina dos olhos’ das campanhas de Abílio. Usando de seu próprio exemplo para argumentar sua posição contra a palmatória, explicitou no relatório de 1857:

Nunca me hei de esquecer de como se me gelava o corpo inteiro ao pôr os pés na soleira da porta da minha primeira escola do padre-mestre João Baptista e do horror que me tomava ao ver a enorme palmatória preta do mestre Ignácio, com quem principiei a aprender o latim. Oh! Nunca”! (Apud RIGHBA, op. cit., p.338).

Mais tarde, para ilustrar sua campanha contra o uso da palmatória, Abílio pediu à direção da escola onde estudara a mesma fêrula que lhe causara tanto horror, recebendo-a em doação. Para seus biógrafos, ao se posicionar contra o uso da palmatória, Abílio provocou uma grande oposição, sobretudo por ter encaminhado oficialmente, em 1857, uma circular aos professores da Bahia, proibindo o uso de castigos físicos, sobretudo o uso da palmatória:

Directoria Geral dos Estudos da Bahia, aos 3 de Julho de 1857.

Tenho eu pleno conhecimento da pouca reserva, com que, em geral, nas nossas escolas são applicados os castigos phisicos, não obstante a expressa prohibição contida no regulamento de 29 de Janeiro de 1842, ao passo que as moraes ficam quasi de todos esquecidos, levando-se frequentemente aquelles á ponto tão descommunal, que só proprios seriam de povos barbaros, além de constituirem verdadeiras sevicias, e por tanto, crimes em face das leis do paiz; e proporcionando o mesmo regulamento outros meios correccionaes, mais proficuos e humanos, expressamente vos determino que, obedecendo ao que naquelle regulamento se acha disposto, em caso nenhum empregueis taes castigos, excluindo desde já de vossa escola esse arretanho instrumento de dôr, a que se dá o nome de palmatória (Ibid, p.304).

Abílio se posicionou contra uma prática que, para a grande maioria da população e para os que atuavam na instrução, assim como para as famílias dos alunos, era a forma correta de ‘corrigir’ o alunado. Apesar desta proibição já estar contida na lei imperial de 1827, não era consensual, tanto era que o deputado Holanda Calvacanti ressaltou “presumo que entre nós atualmente haverá pouca gente capaz de ensinar sem palmatória... então pra que excluir a palmatória?” (Apud SUCUPIRA, 2001, p. 58). A lei foi aprovada com a ressalva de que os castigos seriam aplicados somente sobre o método Lancaster, que consistia em castigos

¹⁷⁰Os castigos que começavam a chocar as classes médias baseavam-se em proibições de ver os pais, privações de alimentos (até 1809), de saída para recreio e de parte das férias, ou punições mais simbólicas com roupa de burel, chapéu de burro, mesa de penitência para as refeições, banco de preguiça, envio para o canto com a variante clerical de permanecer com os braços em cruz etc. Entre os mais usados estavam a prisão (suprimida em 1863) e a lição suplementar. A lição dobrada era uma punição escrita que ia da dissertação à cópia (de verbos latinos, sobretudo).

considerados leves, como chapéu de burro, ficar de pé virado para a parede e outras punições consideradas ‘menos ofensivas’.

A lei foi duramente criticada em alguns relatórios oficiais, pois considerava-se que os meninos tornaram-se cada vez mais indisciplinados e ofensivos¹⁷¹. Os relatórios criticavam o método lancasteriano, sem castigos físicos, pois reinava uma desinquietação nas aulas. Segundo as avaliações, os meninos não obedeciam aos mestres porque sabiam que jamais seriam punidos com a palmatória dentro da aula, recebendo com risos as punições morais do ensino mútuo por meio dos cartões, o que justificava o fato de muitos pais mandarem os filhos aos professores particulares, que ainda recorriam ao antigo sistema disciplinar para que não se tornassem ‘imorais’, registrou Hilsdorf (In BASTOS e FARIA FILHO, 1999).

Bell e Lancaster não acreditavam que a motivação como simples desejo de aprender era suficiente para um grande número de alunos. Recorreram, então, à emulação, procedimento que deveria se tornar um meio de educação instituindo-se um concurso permanente entre os alunos, depois de definido um conjunto de procedimentos que combinavam sanções positivas e negativas. Assim, todo trabalho era digno de elogios ou todo o comportamento meritório ou repreensível estava sujeito a punições ou a recompensas mediatas. Uma série de sanções, progressivas e hierarquizadas surgiu para destacar as marcas de honra ou de infâmia. Desta forma, suprimir a recreação, premiar com dinheiro ou com objetos úteis, submeter à criança a julgamentos pelos próprios colegas etc. substituiria os castigos corporais que deveriam ser suprimidos. Para Lesage (In BASTOS e FARIA FILHO, op.cit.), essa foi uma decisão considerada corajosa, a qual, embora não tenha significado o desaparecimento dos castigos, de fato, ocasionou mudanças nas práticas cotidianas.

Essas mudanças, entretanto, não se estenderam para todos, pois, no século XIX e uma boa parte do século XX, ainda não se compreendia a escola sem o castigo corporal e a férula, ou palmatória, que, nas palavras do professor Leopoldo Pereira, era para o mestre como o cetro para o rei ou o cajado para o pastor. Nas aulas de latim e francês, corria bem aceito o axioma de que estas línguas, quando não entravam pelos olhos e ouvidos, deviam entrar pelas unhas (Apud VIDAL e FARIA FILHO, 2005).

¹⁷¹Nas décadas de trinta e quarenta, observamos exemplos como o do presidente de Goiás (Apud MOACYR, 1934) que aconselhou a Assembléia a organizar um regimento para regular os mestres, pois, com a retirada do arbítrio das punições, os alunos se encontravam em plena liberdade para cometerem excessos, ocasionando a ‘imoralidade e a desordem formal’.

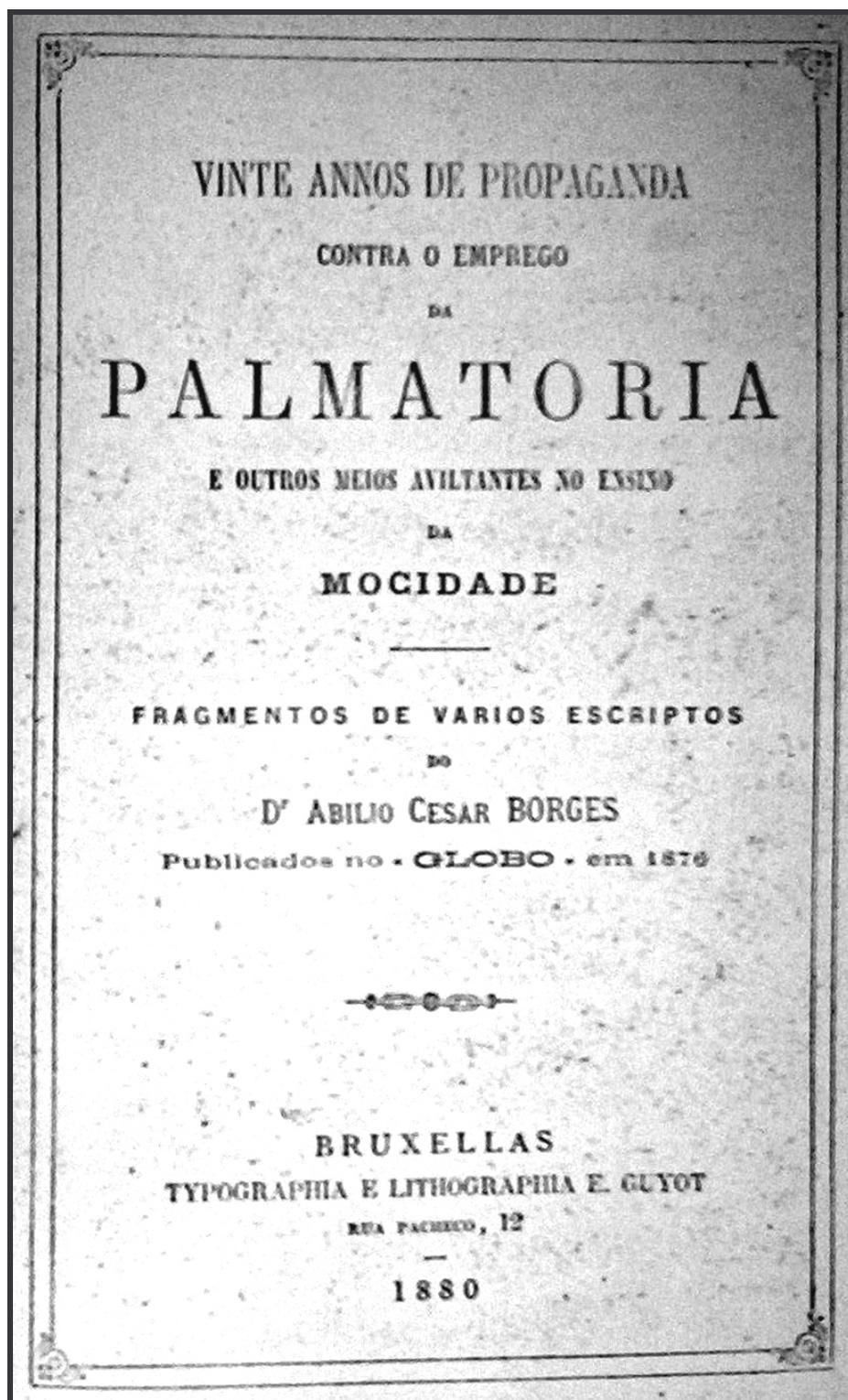


Figura 17 Nesta obra publicada em 1878, Abilio reuniu seus artigos publicados no jornal *O Globo* em 1876. Os artigos argumentam contra o uso de castigos físicos na escola, campanha que o educador iniciou na década de cinquenta e com a qual prosseguiu até o fim de sua vida (Fonte BNRJ – Foto: Diego Valdez).

A temida palmatória era parte integrante do precário mobiliário das escolas primárias em diferentes cantos do país. De origem romana, como já ressaltamos, a férula, foi muito utilizada na Idade Média e veio para o Brasil junto com os Jesuítas. Recebia o nome popular de *Santa Luzia* e, para que não fosse esquecida pela meninada da época, havia uma quadrinha que ficava guardada na memória mesmo que involuntariamente: *Santa Luzia - De cinco buracos - que tira a mandinga - De todos os velhacos*. A ironia do nome era uma alusão a Santa Luzia que, de acordo com a crença popular, era venerada como advogada da vista, ficando subentendido que a férula é que devia dar vistas aos cegos.

Não são poucas as pesquisas, assim como os romances, que apontam a punição física como um dos pilares básicos da ação educativa da época. Personagens dos romances de autores como Machado de Assis, José Lins do Rego e outros foram vítimas, em suas passagens pela escola, dos bolos aplicados com a palmatória, seja como forma de punição por comportamento indesejável, ausência de aprendizagem de algum conteúdo escolar ou indisciplina do corpo em submeter-se a algumas tarefas prescritas pela escola.

Segundo Galvão (In FARIA FILHO, 2001), apesar da institucionalização do discurso que impunha como obrigação do professor tratar seus alunos com ‘docilidade e prudência’, em caso de infração dos deveres prescritos, a admoestação era permitida e aplicada. Críticas contra o uso dos castigos físicos na escola não faltaram, entretanto, entre o discurso e a prática, o uso da palmatória perdurou por muito tempo nas escolas, não se restringindo ao uso pelo professor, pois os próprios os alunos que demonstravam mais aprendizado aplicavam bolos nos colegas. Além da Santa Luzia, outros instrumentos ou procedimento eram aplicados para conter a pequenada, como o uso de varas simples ou com cerol, tabefes, tapas ou ‘reguadas’ nas mãos, croques na cabeça, puxões de orelha e outros meios para corrigir os alunos insubordinados.

Os recursos menos doloridos, contudo ainda humilhantes, eram as correções que expunham o ‘réu’, como ficar de pé no canto da sala, no tamborete, com orelhas de burro, receber pancadas com livros (para o conhecimento entrar) na cabeça, ficar de braços estendidos ou de joelhos, além da famosa prisão, ou cafua, onde o aluno era detido, permanecendo preso e incomunicável. Dar nota baixa e proibir a comunicação entre os colegas também se constituía como punição. O último recurso era a temida expulsão. Contudo, em algumas escolas, nem todos os alunos eram punidos, ressaltou Galvão, isentando-se as meninas. Além disso, a classe social a que pertenciam os alunos servia para distinguir o tipo de punição.

A educação rígida era adotada tanto em casa como na escola, de modo que as crianças eram punidas à menor falta. Além disso, eram vestidas como gente grande, exigindo-se delas comportamentos de adulto. Cora Coralina contou como era sua infância no final do século XIX:

Sem a compreensão de seus responsáveis, sem defesa e sem desculpas, vítimas desinteressantes de uma educação errada e prepotente que ia da casa à escola, passando por uma escala de correções absurdas, a criança se debatia entre as formas anacrônicas e detestáveis castigos e repreensões disciplinares, do puxão de orelhas ao beliscão torcido, o cocre que tonteava, até as chineladas de roupas levantada em cima da pele e não raro a palmatória. Havia, ainda, disciplinas mais suaves, e não menos impiedosas, como seja, ficar a menina sentada no canto de castigo. Sua tarefa de fazer trancinhas ou abrolhos para amarrar, carta de “ABC” na mão, cacos amarrados no pescoço, tempo esquecido, cacos de louças, acaso quebrada. O menino peralta, arteiro, inquieto era contido na sua vivacidade e daninheza, como se dizia, amarrado ao pé da mesa (1985, p.106).

Contudo a educação ‘nos conformes’, que incluía diferentes dispositivos para controlar o comportamento das crianças não impedia as mesmas de manifestarem comportamentos tipicamente infantis, na escola ou em casa. Os alunos não eram sujeitos submissos que assumiam facilmente as normas impostas. Quando tomamos contato com a literatura do período, notamos práticas como algazarras, brigas, brincadeiras e outros comportamentos que caminhavam na contramão das duras e rígidas regras.

Nos relatos da preceptora alemã Ina Von Binzer, no início da década de oitenta, encontramos várias reclamações, nas quais a professora salientava o comportamento de seus alunos pequenos, que brigavam nas aulas e atropelavam a professora com seus velocípedes, além de vários outros episódios que demonstravam a vivacidade infantil se contrapondo a apatia. Ela queixava-se também das alunas ‘selvagens’ de um colégio de elite do Rio de Janeiro, as quais se digladiavam em batalhas de laranjinhas no período do carnaval, além de comportarem-se mal não só nos intervalos como nas aulas¹⁷².

Binzer narrou, em 1882, um episódio interessante, a respeito da disciplina das crianças que a deixava totalmente desanimada.

Outro dia ao entrar na classe, achei-a muito irrequieta e barulhenta e na minha confusão recorri ao Bormann. Quando obtive silêncio para poder ser ouvida, ordenei: “levantar, sentar”, cinco vezes seguida, o que no nosso país nunca deixa de ser considerado vergonhoso para uma classe. Mas, aqui – oh! Santa Simplicitas!

¹⁷²Assim Binzer (Ibid, p.84) registrou: “Era água nas roupas e nos ouvidos, de sorte que não havia meio de se conseguir uma aula silenciosa e concentrada. No domingo, como as meninas não tinham o que fazer, tornaram-se completamente indisciplinadas, despejando água uma nas outras, até com jarros e bacias. O dormitório ficou alagado e as selvagens continuavam brincando e pulando”.

–, quando cheguei a fazer-lhes compreender o que delas esperava, as crianças estavam tão longe de imaginar que aquilo representava um castigo, que julgaram tratar de uma boa brincadeira e pulavam perpendicularmente como um prumo, para cima e para baixo, feito autômatos, divertindo-se regiamente (2004, p.87).

Exemplos assim demonstram que as crianças não eram passivas diante das normas rígidas e mesmo diante da possibilidade de serem punidas. O quadro de castigos físicos que apresentamos foi duramente criticado por Abilio, para quem a instrução existente não era conveniente, pois o sistema não passava de um ‘tirocínio literário’ que causava horror aos moços e, até mesmo, aos gênios. Era preciso excitar nos meninos o amor das ciências e das letras, recorrendo a meios adaptados para fazê-los compreender suas ‘vantagens e encantos’, pois, à custa de dores, sofrimentos e humilhações de toda espécie, estes se tornariam inimigos do conhecimento.

Para fundamentar sua defesa, recorreu a diferentes autores que, independente da época, argumentavam em prol de um ensino baseado no amor. Citou os franceses como Daguesseau, Rolin e M. Gaulthey para salientar que a memória recebia e retinha com mais vontade e mais facilmente tudo aquilo que ‘a alma aprendeu com verdadeira satisfação’. Até mesmo para impor a disciplina, deveria-se tomar como base o amor, pois: “O amor, dizia Pestalozzi, é o único e eterno fundamento da educação” (1866c, p.126).

Apoiando-se em Fenélon, o autor procurava ressaltar a importância de recorrer a todos os meios que tornassem agradável aos meninos o que deles se exigia, afinal, não lhe era conveniente propor qualquer trabalho que causasse incômodo à infância. Em seus discursos, Abilio se orgulhava de afirmar que não havia empregado a férula em seus colégios, lembrando que eram raros os casos de delitos entre seus duzentos alunos, os quais, apesar ‘das fraquezas’ da infância, eram (quase todos) dignos de seu reconhecimento e, conseqüentemente, de seus elogios.

Ao lembrar que a palmatória e os castigos físicos não levavam a nada e que a ciência não era algo que se introduzisse com pancadas, aconselhava aos pais e mestres que corrigissem os ‘desmandos do espírito’ com amor ou conselhos, promovendo a emulação e o gosto do estudo, estimulando, assim, os ‘brios e a dignidade da infância’.

Segundo ele, sua missão ou seu ‘dom divino’ que havia recebido das ‘mãos do Criador’, se justificava pelo fato dos meninos precisarem de ‘um guia’ para ampará-los e livrá-los do risco de ‘caírem’. Por isso, constantemente, dirigia sua fala aos seus pupilos, lembrando que seu maior

desejo era, além de ser amigo de todos, formar homens dignos, cidadãos capazes de colocarem suas luzes e virtudes para uma boa direção dos negócios da ‘cara pátria’.

Registrou também que poucos entendiam seus ideais de educação amorável, chegando mesmo a rotulá-lo de ‘utópico’ por educar a mocidade de acordo com estes princípios. Embora se sentisse incompreendido, empregava uma educação liberal, baseada na confiança, no conselho e na persuasão. Mesmo assim, apresentou os resultados confiáveis de sua proposta pedagógica, de acordo com a qual alunos aprendiam sem rigor e, mais tarde, sem prêmios.

Ao discorrer sobre seus ‘adversários’ que insistiam em criticá-lo, afirmando que seu *Ginásio* não poderia dar certo porque ele tratava os alunos ‘com excessivo amor’, recorreu a Mr Barrau em seu discurso, em 1858, para demonstrar que suas idéias estavam amparadas pelo que havia de melhor:

Escrevendo o ano passado Mr. Barrau acerca desse assumpto, dizia, referindo-se à mocidade franceza as seguintes palavras: “Em nossos meninos tão cedo se desperta o sentimento da honra, que se puderam supprimir os castigos corporaes no ensino publico, sem que desta suppressão resultasse o menor inconveniente, quer para a disciplina, quer para os estudos.” Nossa mocidade neste ponto não excede em nada a franceza (1866c, p.19).

Fazer amar o estudo era um dos pontos mais importantes na educação, porém, para Abilio, a grande dificuldade era os poucos mestres com mérito de tornar o estudo amado por seus discípulos, pois estes não eram felizes o suficiente para cumprir tal tarefa. Alegou, em seu discurso proferido em 1853, que advertir era melhor do que castigar, ilustrando a idéia com passagens e obras de Sêneca e Quintiliano:

Quintiliano já professava a opinião de que, quanto mais o mestre advertir o discipulo dos seus deveres, tanto menos se verá obrigado a castigá-lo. Seneca, no seu admirado tratado *De Clementia*, depois de fallar com aquella proficiencia que o distingue em todas suas obras, pergunta: qual será mais digno apreço? Aquelle mestre que por sabios pareceres e motivos de honra procura corrigir seus discipulos, ou aquelle que os despedaça com pancadas por causa de algumas falhas típicas da idade? (Ibid, p.27).

Em relação às correções morais, necessárias na formação da criança na escola, ressaltou que era importante considerar os aplicados e desprezar os vadios, pois entendia, como já dissera um escritor português, provavelmente Castilho, que:

HYMNO DA LEI NOVA
Do ensino infantil

Oh! vin-da meus me-ni-nos, A es-co-la fre-quen-
tar. O gos-to a va-rie — da — de con-
vi-dam a es-tu-dar. Oh! vin-da meus me-ni-nos, a es-
co — la fre — quen-tar, O gos-to a va — rie-
da — de, con — vi — dam a es - tu — dar.
A es — tu — dar! a es — tu — dar!
vin — de, vin — de a es — tu — dar. dar.

1ª 2ª D.C.

Figura 18 Pauta do Hino da lei nova do ensino infantil. Na letra, a escola é apresentada como um lugar convidativo e alegre (Fonte: Lei nova do ensino infantil (1884) BNRJ – Foto: Diego Valdez)

A criança na escola não é um animal, cujos instintos se fazem convergir pela educação para um fim alheio a sua própria personalidade. A criança é um ente pensante, activo, moral, influido por affectos e paixões que é preciso regular, mas nunca violentar pela coação, ou destruir pela tyrania. A criança tem uma dignidade que sera um dia a dignidade do homem, e é necessario engrandecel-a em logar de envilecer (Ibid, p. 167).

A criança, em sua visão, era um ente pensante, ativo, influída por afetos e paixões, cabendo, portanto, ao adulto, regulá-la e nunca violentá-la pela coação ou pela tirania, pois a criança portava uma dignidade que, um dia, seria a do homem. Daí a necessidade de ‘engrandecer’ esta dignidade e não envilecê-la. A criança deveria ser tratada com doçura extrema, ‘a não ser’ nos casos de necessidade flagrante:

Si Mentor empurrou Telemaco violentamente, e o precipitiu no mar, foi só no momento em que, sem isto, sua virtude iria perecer. Essa docúra de tratamento, não é, nem um direito do menino, nenhum dever nosso, porem é a felicidade de seus tenros annos, a esta felicidade é o allivio das fadigas e a consolação dos cuidados que nos da sua educação: essa doçura de tratamento faz nascer sobre o semblante do menino a expressao da confiança e da franqueza: e poe em seus labios um sorriso, que nunca mais se extingue (Ibid, p.91/92).

Ao lembrar dos mestres que empregavam o castigo físico para tornar o ensino aparentemente ‘mais fácil’, custando-lhes menos que o uso da doçura e da insinuação, garantiu que, por meio de castigos, quase nunca se chegava ao verdadeiro fim da educação Citando Rollin: “Que é persuadir os espiritos, e inspirar-lhes o amor sincero da virtude”. Apesar de Abilio ter registrado ser necessário recorrer ao rigor para educar as crianças, sobretudo algumas que exigiam mais, procurava diferenciar que ser rigoroso era diferente de ‘ser tirano’, pois em nenhum caso exigiu de seus alunos uma obediência servil e tirana, ao contrário, apoiado em M. Barrau lembrou que introduzir a escravidão no ensino era contra a natureza.

A necessidade de seguir a lei geral da natureza já estava posta nos discursos médicos higienistas, que tomavam como responsabilidade não apenas a educação física escolar, como também o funcionamento integral de toda a organização escolar, prescrevendo tempo, duração, práticas, ordenações e conteúdos. Os médicos posicionavam-se firmemente contra os castigos corporais e contra a suspensão do recreio, alegando que isso poderia afetar a rotina pré-estabelecida, prejudicando o corpo e o desenvolvimento.

Abilio era um diretor que se fazia presente em seus estabelecimentos. Acompanhava a rotina dos alunos mesmo estando longe, e enfatizava sempre o aspecto familiar característico dessa relação. Ora os alunos eram vistos ora como filhos, ora como irmãos e como amigos, não havendo, contudo, dúvida de que ele era a autoridade máxima de seus colégios. Enfatizava

sempre a importância de se manter o hábito do respeito à autoridade no colégio e em casa, pois esta era a garantia de uma vida laboriosa. Além disso, sem obediência não haveria harmonia nem progresso, pois era da desordem e desrespeito que provinham os males e vícios.

Em carta enviada ao professor Carneiro¹⁷³, de Londres, em 1866, expressou sua felicidade (a ponto de arrancar lágrimas), referindo-se às notícias de seus discípulos¹⁷⁴. Porém chamou a atenção para a 1ª classe, que não tinha se destacado, ordenando que o professor responsável (Andrade) se colocasse à frente disso, pois, para ele, as glórias, assim como as derrotas dos exércitos, “dependem mais da perícia dos chefes que do valor dos soldados”. Reforçou sua alegria dizendo que, em breve, mandaria tambores, barretes e outras coisas para as classes, a fim de recompensar os esforços dos bons pupilos.

Neste mesmo período, escreveu de Paris, cartas para seus alunos da 1ª, 2ª e 3ª classes do Ginásio. Para os alunos da 1ª classe, o conteúdo leve, alegre, despojado e carinhoso, estava de acordo com a ‘inocência e brandura’ de seus pequenos discípulos. Estes foram aclamados, elogiados e, obviamente, aconselhados a estudar e a obedecer aos mestres. Estabelecendo um diálogo com os meninos, Abilio indagou sobre seus filhos e, em seguida, ressaltou as boas novas que iria levar nas malas:

E meus Abilinho, Joãozinho e Pimpim, ns. 1, 2, e 3 do G.B; - como tendes vós tratado? E elles são bem amigos de todos, como tanto desejo? Eu quero que todos vós alumnos da 1ª classe, considerem meus filhos, como vossos irmãos, que tambem eu vos olhe a todos como meus proprios filhos. Divertem-se muito nos recreios? Agora quanto aos brinquedos. Pulam, gritam, cantam? Oh! Que brinquedos bonitos já tenho para levar para aquelles que se têm lembrado de mim, estudando e procedendo bem. São brinquedos bonitos na verdade; e muitos. E os premios, que tambem hei de levar? Mas saibam que só os hão de ganhar os que merecerem. A justiça vem de Deus, e por isso deve estar acima de tudo. Mesmo Abilinho, Joãozinho e Pimpim, se não merecerem, não ganharão nada: hão de ficar com os olhos bem compridos a ver os outros ganharem os bons e bonitos e engraçados brinquedos (Apud RIGHBA, op. cit., p.373).

Na carta para a 2ª e 3ª classe, o diretor não foi duro, porém não tão carinhoso, aconselhando os meninos a se ocuparem com suas obrigações, cultivando a inteligência, estudando com afinco e não se entregando ao ‘ócio vil e degradante’. Ressaltou que a distância

¹⁷³ Dr. Carneiro, médico e professor do *Ginásio Baiano*, era o fiel escudeiro de Abilio. Em uma carta, Abilio tentou convencê-lo a trocar a carreira de médico pela da instrução, argumentando que este havia nascido para ser preceptor da mocidade e que não devia contrariar sua vocação, pois, à frente de uma casa de educação, prestaria grandes serviços ao país. De acordo com seus homenageadores, foi graças a Abilio que Dr Carneiro, seu mestre da língua portuguesa, se tornou, mais tarde, um filósofo e pedagogo de renome, tornando-se proprietário de colégio em Salvador e, em 1924, Diretor da Instrução Pública da Bahia, como seu ex-diretor.

¹⁷⁴ Registrou: “Foi-me assaz agradável saber que os alumnos da 3ª classe (verdadeiramente exemplares este anno), se divertem innocentemente, formando-se em batalhões ás tardes; e que os da 2ª pretendem imital-os, envolvendo porem a amorosa idéa de me obsequiarem”.

não o impedia de acompanhá-los com o espírito e com o coração. Chamou-os de ‘bons discípulos’, ‘amorosos e fiéis amigos’, incentivando-os em seus ‘belos procedimentos’ que os ‘tornavam dignos’ da imitação dos colegas das outras classes.

As cartas nos revelam seu esforço permanente para construir a organização que se pretendia. São documentos importantes porque ressaltam a representação da diferença da linguagem no tratamento dirigido aos alunos, diferenciando-os pela idade. Para os que tinham menos de dez anos, não esquecia os brinquedos e incentivos; à 2ª classe, composta provavelmente por adolescentes que deveriam fugir das regras, dirigia mais conselhos; a 3ª classe, composta por meninos mais responsáveis, era motivo de orgulho. Mesmo assim era visível sua rigidez para com os alunos no ‘cumprimento de seus deveres’, o que não destoava da prática pedagógica desse período em que se impunham, na escola, normas e regras que orientavam a prática rotineira. Quando as regras não eram cumpridas, a punição, seja a física ou a moral, era imediatamente aplicada.

De acordo com Castro (1925), durante uma de suas viagens à Europa, alguns alunos romperam as normas. Ao retornar, Abilio chamou-os e repreendeu-os pelo ocorrido. Ao viajar novamente, chamou os mesmos infratores e pediu-lhes que se manifestassem, levantando as mãos os que não estivessem de acordo com sua ausência. Nenhum se manifestou e, desta feita, não houve quebra de disciplina. Em carta enviada ao Padre-mestre Santos Pereira, da Europa, Abilio aconselhou-o a não ter o mínimo de cuidado com a saída de alunos “ingratos ou vadios” do Ginásio, alunos, segundo ele, cujos pais, não apreciavam a ‘boa ordem e o zelo’ com que tratavam a mocidade. Também ordenou que um aluno fosse enviado para a 3ª classe, pois seria um ‘bom remédio para suas malcriações’.

Para Abilio, e outros que escreveram sobre ele, os alunos correspondiam às normas impostas sem violência e às exigências rigorosas de seu diretor, o que fazia com que os seus adversários insinuassem que o Ginásio não poderia ‘marchar bem’, porque os alunos eram tratados com excessivo amor. Em seu discurso que abriu o segundo ano de funcionamento do *Ginásio Baiano*, lembrou que nunca sentira necessidade, uma só vez, de usar a palmatória, mesmo que tivesse que animar, corrigir etc.

O *Regimento Interno do Ginásio Baiano* (item *Dos castigos*) não designava ‘excessivo amor’, porém não havia nenhuma referência de castigos físicos:

1. Os castigos para os alunos do Ginásio consistirão em, - ficarem de pé ou de joelhos, enquanto os outros se conservam sentados, privação do recreio com obrigação de escreverem em certo número de prosa ou verso, proibição de saírem para visitar suas famílias, jejum de pão e água, prisão, e, quando incorrigíveis, expulsão.
2. Só os três primeiros destes castigos podem ser impostos pelos censores, os quais representarão ao diretor sempre que qualquer aluno cometer delito que reclame punição mais rigorosa (Apud ALVES, 2000, p. 35).

Notamos que ele tinha um cuidado em não deixar nas mãos de outros o castigo considerado mais grave. Abilio nunca admitiu ter usado castigos corporais em seus estabelecimentos, ao contrário, garantia, a cada discurso, que não precisara recorrer a castigos físicos e que os resultados no Ginásio tinham ido ‘além do ele esperava’, tendo mesmo chegado, devido à ‘aplicação’ dos alunos, a retirar os livros no recreio, receando que tanto apego ao estudo viesse a adoecê-los¹⁷⁵. Alves registrou que, embora raramente, Abilio empregou punições físicas algumas vezes, pois:

Havia meninos terríveis e elle sentia o dever de não abandonal-os. Preferia ás vezes contrariar suas opiniões a desistir da transformação de alumnos mais revessos e quase invencíveis. Elle se gabava de ter conseguido verdadeiras victorias, com o emprego de certa violência. (...) Abilio perdoava ou dava castigos moraes; mas também os empregou violentos, sobretudo na primeira phase do Gimnasio Bahiano. Nestes momentos de maior energia intervinha sua desvelada esposa, a Mamãe Chiquinha dos alumnos, de quem era ella o anjo protector (1942, p.142).

Contrariando a prática do ensino amoroso e moderno propagado pelo diretor e por outros, no ano de 1888, Raul Pompéia, ex-aluno do *Colégio Abilio da Corte*, publicou *O Ateneu: crônica de saudades*, romance autobiográfico inspirado em sua experiência como aluno interno neste estabelecimento. O destaque desta obra é para o papel do temido ‘Mestre Aristarco’, proprietário e diretor do Ateneu, um personagem autoritário, egocêntrico e vaidoso, que fazia claramente alusão a Abilio.

Segundo Curvello (1981), não se pode tomar *O Ateneu* como o colégio de Abilio, pois na vida de Pompéia, Abilio gozou de uma relação bem contrária ao ódio que Aristarco despertava no personagem Sérgio¹⁷⁶. Em 1891, quando Abilio morreu, Pompéia dedicou-lhe verdadeira

¹⁷⁵No Brasil, outras pessoas relacionadas à instrução igualmente se posicionavam contra o uso de castigos físicos. O *Colégio Menezes Vieira* foi um exemplo disso. A *Revista Illustrada*, em dezembro de 1880, (Apud BASTOS: 2002 p.120) divulgou: “Hoje ensina-se: não se bate. A palmatória desapiedada foi vantajosamente substituída pelo método e já não se mete o abc no cérebro do menino pelas brechas abertas do crânio; a gramática já chega à compreensão da criança sem lhes fazer escala pelas mãos. E nem por isso elas aprendem menos e sabem menos depressa que nossos antepassados. Pelo contrario. Exemplo? O Colégio Menezes Vieira. Não se abate ali, ensina-se a criança, não há castigo, há promessa, o carinho em vez do bolo, um jardim em lugar de escola. E quanto progresso: quanta alegria!”

¹⁷⁶ Reis (1996, p.6), ao analisar esta obra, recorrendo à frase de Pompéia, “Não é o internato que faz a sociedade; o internato a reflete”, colocou-a como a chave do romance. A frase, ao seu ver, faz inverter, exato como um reflexo em espelho redutor, deformante e de motilidade ampla, a leitura ingênua – “é um romance sobre o internato”. A autora

homenagem. Não encontramos nada que Abilio tenha escrito sobre essa obra, porém todos seus homenageadores são unânimes em afirmar que este episódio foi motivo de grande decepção para o barão. Chamado de ‘livro da maldade’ pelos biógrafos do diretor, *O Ateneu* é identificado como uma crítica injusta e malévola, um meio de Pompéia se promover, fato que causou em Abilio uma mágoa profunda que ele ‘levou ao túmulo’, pois Pompéia fora um aluno que Abilio distinguira e fizera todo esforço para ‘guiar na vida’¹⁷⁷.

De acordo com Alves, essa mágoa foi redimida e atenuada pelo seu também antigo discípulo Eduardo Ramos, pertencente à *Academia Brasileira de Letras*, na primeira década do século XX, um intelectual inimigo de internatos, pois os considerava ‘indirigíveis’ por maior que fosse a capacidade de seus diretores. Sobre o romance de Pompéia, Eduardo Ramos escreveu:

Perlustrei a narração com a curiosidade de uma testemunha que poderia dar seu depoimento sereno, entre um accusador e um accusado, já mortos. Pois bem: o desabono assacado naquella obra é amargamente injusto. O lavor litterario, com suas desigualdades ficará como a expressão de um raro engenho, que não viveu bastante para arrebatat das mãos do odio o resinoso fogaréo accendido para illuminar o seu renome. Dr Abilio (pae), o educador de duas gerações, é exposto por Pompéia como um charlatão ignóbil, cuja cupidez se emplumou na Cortezania para explorar a mocidade no mercantilismo da educação, em um trafico cynico de 40 annos. Erro de biographo; e erro de sociologo. Erro clamoroso de biographo, porque o Dr. Abilio Cesar Borges foi o renovador da educação collectiva no Brasil. Não ha talvez nas instituições pedagogicas actuaes uma só que elle deixasse de entrever e praticar, ha cerca de um seculo. Evidentemente suas intuições tinham de ser tacteantes, algumas vezes grosseiras, como é natural á sua phase emryonaria. O apparecimento desse medico no campo da instrucção attraheu, como por encanto, a attenção de todas as classes cultas da familia brasileira. A divulgacão do seu processo educativo feriu de morte os estabelecimentos congeneres da sua epoca, no Norte ao menos. A audacia da sua iniciativa dispersou as corporações do ensino fradesco e truculento, que se obstinavam, entre nós, até o meiado do seculo passado, a immobilizar o pensamento e a energia no ideal classico da mythologia e da latinidade. A figura insolente do novo pedagogo cahiu a fundo sobre a barbaria aviltante do ensino infantil, pelo methodo medieval da flagellacão, e o desbaratou. Os instinctos da família encontram por fim, uma expressão social nas reinvidicações desse extranho paladino. Elle foi a certos respeitos um inteprete da natureza. Raul Pompeia, entretanto lança-se a esse homem e o esquarteja. Para requintar o supplicio, despe-o primeiramente, e lhe táctua o corpo de estigmas. Ora nem por ser de oiro o estylete, se deve absolver o braço do matador. Nada mais é dannoso á reputação de um artista que embriagar sua phantasia, para fazer della a pregoeira de seu genio. Isso lhe faz correr o risco da imprudencia. A gloria buscada no villipendio mata o escriptor, como as drogas toxicas matam, por fim, aquelles que confiam a seus artificios o semblante da beleza. Eu seria injusto se de tantas reminiscencias que toldaram a madrugada de minha infancia, em oito annos de internato, não evocasse agora, ao terminar esse capitulo, crepuscular de minha existencia, o semblante seraphico da baroneza de Macahubas, da mamãe Chiquinha, nome caricioso com que a nossa

exaltou que se trata de um romance sobre a sociedade, uma sociedade bem determinada de ricos, confundida, por ‘erro sensato’, com a melhor. Examinou ainda o nome do diretor etimologicamente. Aristarco, ao dizer que era o ‘governante dos melhores’, levou a autora a chamar a atenção para as palavras **aristocrata** e **monarca**, cujas raízes *arist* – superlativo de ‘bom’ e *arc* – “governar”, compõem o nome de Aristarco. *Arc* – se relaciona também com a palavra ‘início’, ‘origem’: **arcaico**.

¹⁷⁷ Abilio, por inúmeras vezes, fez com que os alunos repetissem os exames, mesmo após aprovação plena, caso julgasse que estes não obtiveram uma colocação justa. Um deles foi Raul Pompéia, que repetiu quatro vezes o exame de francês, obtendo ‘distingção’ no último após três notas ‘plenamente’.

innocencia respondia a sua inexquecível ternura. Por uma singular coincidência, seus traços, como os conservam em minha memória, de annos já tão distantes, assemelham-se aos que Canova, o celebre esculptor italiano, julgou mais acertados á obra-prima da sua Vestalis. Tenho uma copia de tamanho natural em meu gabinete de trabalho. Estou a vel-a aqui. Levanto-me para depôr junto a ella um ramo de violêtas. (Apud, RIGHBA, op. cit., p. 215-216).

Não é nossa intenção discutir se o teor do romance de Pompéia era realidade ou ficção, tampouco argumentar sobre a veracidade de suas memórias¹⁷⁸. Porém, ao percorremos a referida obra, não podemos deixar de estabelecer algumas relações com o que investigamos sobre Abilio e seu colégio. Assemelham-se as solenidades da entrega de prêmios, as reclamações de Aristarco pelo não reconhecimento de seus sacrifícios, os discursos contra a imoralidade, a erudição do diretor, as aulas de ginástica, os aparelhos modernos do internato, as missas nos domingos, a biblioteca, as festas literárias etc.

Schueller (2001, p.18) fez referências também aos nomes, citados no episódio, relatados por Pompéia, dos exames preparatórios, tão criticados por Abilio: “Que barbaridade aquela conspiração toda contra mim, o Matoso, o Neves Leão, as comissões qual mais poderosa e carrancuda”. José Mattoso Duque-Estrada era um oficial da secretaria de instrução primária e Neves Leão era secretário da Instrução Pública da Corte. Andrade (1974) citou como exemplo os desenhos de Pompéia que pareciam dar ao *Ateneu* a fisionomia arquitetônica do colégio Abilio.

Em relação à briga de Sérgio com Aristarco, uma das páginas mais emocionantes de *O Ateneu*, segundo Andrade, Pompéia publicou em seu 5º ano do *Colégio Abilio* uma matéria semelhante no jornal *O Archote*. No texto, Pompéia criticou a conduta de um aluno que se bateu com o vice-reitor, sendo expulso abaixo de pancadas. O jornal reprovava atitude do vice-reitor com as mesmas censuras do livro, lançando a criadagem contra o adversário e, ao mesmo tempo, censurando o aluno por ter batido em um velho. Na obra *O Ateneu* não há punições físicas, porém, real ou não, o romance de Pompéia fez com que muitos olhassem com desconfiança o nome de Abilio.

A punição física, segundo Abilio, deveria ser substituída pela punição moral, considerada por ele como mais vantajosa para desenvolver os sentimentos nobres nos corações infantis. Segundo Gondra (2004), na década de cinquenta, os médicos se posicionavam em favor da eliminação definitiva dos castigos físicos nos colégios. As teses reforçavam a necessidade da

¹⁷⁸ Sobre isso, ver artigo de Gondra, J, Arquivamento da vida escolar: um estudo sobre *O Atheneu*, In: Vidal e Souza (orgs). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.33-58.

formação de um indivíduo bem constituído do ponto de vista moral e, para tanto, os sistemas de punições e premiações deveriam integrar os dispositivos de disciplinamento a serem adotados nos colégios.

Era preciso paciência, compreensão e a crença firme de que, com o sopro da educação moral, seria possível disciplinar aqueles julgados como desviantes e de espírito minúsculo, despertando-lhes o sentimento de justiça.

Neste capítulo, nos foi possível averiguar que as idéias de Abilio a respeito da instrução primária estavam inseridas nas discussões do período. Contudo seus colégios eram dirigidos a uma minoria privilegiada, além do que neles eram ministradas disciplinas que tinham por objetivo formar um bom cidadão para o futuro da pátria, sobretudo bons dirigentes e também pessoas moralizadas sob os princípios da religião católica conservadora.

Suas idéias acerca do desenvolvimento infantil, pautadas na ciência e na religião, confirmaram sua intenção de que a infância era um bom investimento para o futuro. Enfim, ciência, religião, disciplina branda, música, exercícios físicos e intelectuais, além do ensino amorável definiam a representação do educador para promover e produzir sujeitos que integrariam uma sociedade moralmente bem constituída.

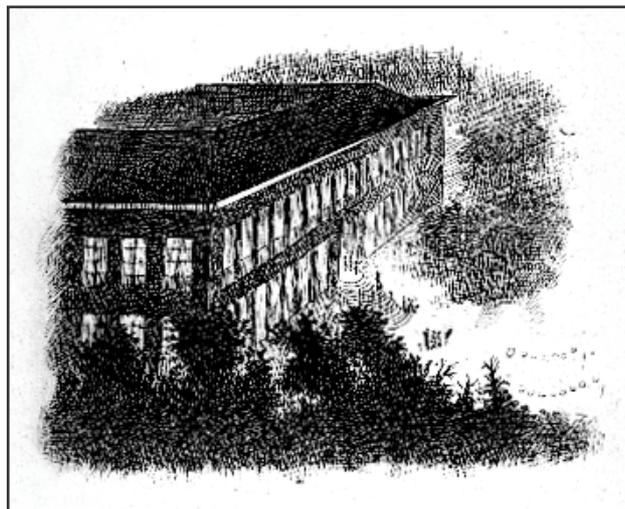


Figura 19 Imagens da obra *O Atheneu*, de Raul Pompéia, publicado em 1888. As ilustrações são do próprio autor e a descrição de Aristarco na gravura acima aproxima-se muito da imagem de Abilio, assim como o prédio escolar com seu jardim. (Fonte: POMPÉIA, R. *O Atheneu*. Rio de Janeiro: Francisco Alves & C^{ia}, 1905).

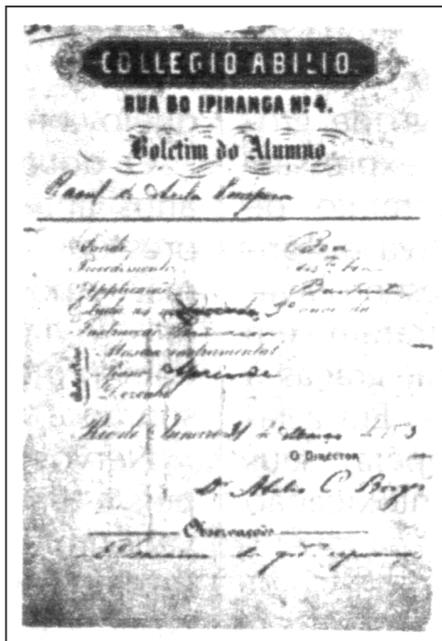


Figura 20: Lembranças de Raul Pompéia em sua passagem pelo *Colégio Abilio da Corte*. Acima (dir.), temos seu boletim escolar, que demonstra boas notas e bom comportamento. No centro uma fotografia de sua turma. Acima (esq.) e abaixo (esq.), comprovamos sua participação no jornal *O Archote*, no qual Pompéia foi redator e ilustrador, sob pseudônimo de Fabricius. A palavra *Archote*, está relacionada a fogo, tocha que ilumina e é ironicamente associada ao fogo que destruiu o Ateneu no romance de Pompéia. (Fonte: CURVELLO, M. *Raul Pompéia* (Estudos biográficos) São Paulo: Abril Cultural, 1981, p.8).

Capítulo III

As infâncias presentes nos livros de leitura: significados e representações

Neste capítulo, abordaremos as infâncias presentes nas lições e nas gravuras dos livros de leitura de Abílio. Optamos novamente por organizar o texto de forma temática, de modo a trazer as lições que inseriam a criança no contexto escolar, familiar e religioso. Contudo, antes de partirmos para esta análise, discorreremos sobre a inserção do livro de leitura na sociedade brasileira, caracterizando-o em seu espaço de produção, comercialização, distribuição, além de abordarmos aspectos como linguagem, quantidade e demanda deste material, pois entendemos que não é viável partirmos da análise pura e objetiva dos livros sem a compreensão de sua história e de seus significados para a sociedade do período.

Abílio registrou no prólogo de seu *Primeiro livro* (1866): “Um livro próprio para leitura de crianças é coisa difficilima de fazer-se; muito mais difficil mesmo do que me figurava antes de emprender a composição do presente”. O autor, a exemplo de outros intelectuais do período, criticava os livros elaborados para agradar às ‘pessoas esclarecidas’, sobretudo as obras com estilo, linguagem e assunto não apropriados para crianças entre sete e onze anos de idade, pois os meninos as liam sem nada entender, tornando-se ‘autômatos e verdadeiros papagaios’. Argumentava, portanto, a favor de livros elaborados de acordo com compreensão da criança e contra a leitura penosa e enfadonha.

A opinião de Abílio, com vistas a enaltecer o livro escolar, era de que nem o mais inteligente e zeloso professor seria capaz de instruir sem bons livros. Antes mesmo de iniciar sua produção didática, já alertava para o ‘descaso’, segundo ele, provindo dos responsáveis pela instrução, os quais cuidavam exclusivamente ‘da política’, não colocando seus talentos na composição de obras adequadas ao serviço dos meninos e do povo. Criticava, além da linguagem sisuda, que não atendia às particularidades da infância escolar, o número reduzido de livros para o ensino da leitura. Em 1872, registrou no prólogo de seu *Terceiro livro*:

Entretanto quantos e quaes os livros que se distribuem nas escolas? Bem raros são os que podem ser entendidos, e lidos portanto com interesse e proveito pelos discipulos; e alguns conheço adoptados, cuja leitura mal poderia convir para adultos pouco esclarecidos. Referindo-me a taes livros, eu já tive occasião de dizer que – *si houvesse deliberado proposito de perpetuar a materialidade do ensino em nossas aulas primarias* não seria possivel fazer-se mais apropriada escolha e distribuição de livros! E esses mesmos improprios livros, sabeis em que proporção se distribuem? Na provincia da Bahia, como tive occasião de

verificar o anno passado, a proporção de livros distribuidos nos 9 annos ultimos foi approximadamente de 1 para 500 meninos! Quer isto dizer que a maior parte dos meninos aprendem a ler sem livros, servindo-se, principalmente nas localidades centraes ou pouco consideraveis, das cartilhas do Pe. Ignacio, de bilhetes e de cartas, (ás vezes, oh Deus! Com que lettra e orthographia!) ou de gazetas que seus paes lhe fornecem, ou dos velhos autos, pelo commum indecifreveis, que os proprios mestres alcançam dos tabelliães do logar! (1890, p.8).

Para o autor, este era o motivo dos meninos saírem da escola aos treze, quatorze anos, no mais ‘lastimoso estado de ignorância’, sem o hábito de pensar e sem valorizar minimamente o que liam¹⁷⁹.

O discurso de Abilio, apesar de exagerado, encontrava ressonância em algumas falas do período. Diferentes registros apontam a precária situação dos poucos materiais existentes nas escolas do Brasil oitocentista¹⁸⁰. Não havia muito material do que se reconhece como livro didático, utilizava-se alguns poucos clássicos da literatura internacional e as crianças aprendiam a leitura nos abecedários, em toscas cartilhas, papéis de cartórios e cartas manuscritas que professores e pais de alunos forneciam¹⁸¹. Havia manifestações referentes a este respeito, entretanto estes discursos se justificavam por alguns fatores que influenciavam uma boa parte da sociedade ilustrada no período.

A linguagem apropriada para a infância, embora aparentasse ser avançada para a época, já era defendida na França por diversos intelectuais, desde o fim do século XVIII. Buisson (1887), em seu verbete sobre o *livro escolar*, citou Condorcet que, em seu Relatório para o legislativo, registrou, em 1793, a necessidade de se publicarem livros que não causassem fadiga à infância, proporcionando-lhe uma instrução fácil, agradável e, sobretudo, útil.

No discurso da intelectualidade e de homens públicos do Brasil imperial, esta preocupação também estava inclusa. Em 1869, o ministro Paulino José Soares, revelou que,

¹⁷⁹ Com receio de que isto fosse visto como uma forma de propagar suas obras, Abilio esclareceu aos ‘mal intencionados’ (seus críticos) que não estava ‘advogando em causa própria’, porém, se ‘os competentes’ não achassem seus livros ‘prestimosos’, que negassem a entrada destes nas escolas, e quando adotados, se surgissem livros melhores, era obrigação dos pais, mestres e autoridades, preferi-los.

¹⁸⁰ A falta de livros não escapou do olhar dos viajantes que passaram pelo Brasil no século XIX. Como exemplo, podemos citar o inglês Robert Walsh (apud Leite, 1998: p.34) que, em sua passagem pela Bahia, em 1828, indignou-se com uma escola que funcionava num “cômodo contíguo” e era mantida por um homem instruído que era também proprietário de uma venda: “Fomos até lá e deparamos com dez ou doze meninos sentados em bancos, decentemente trajados, todos lendo juntos em voz alta. Seus livros não passavam de cartas comerciais recebidas por seu mestre e tratando de vários assuntos relativos aos seus negócios, sendo cada folha protegida de maneira que manuscritos tão preciosos não sofressem com o manuseio dos meninos. O professor via-se forçado a se valer desse recurso porque não dispunha de livros, e dessa forma seus alunos aprendiam a ler textos manuscritos antes dos impressos.” O mesmo viajante espantou-se com o fato de já existirem impressos tão modernos, como jornais e gazetas, e não se publicarem livros de ensino elementar.

¹⁸¹ Capistrano de Abreu atribuiu a carência de documentos antigos no Brasil à utilização destes nas escolas para leitura dos alunos (apud OLIVEIRA, 1984, p.23).

devido à ‘inteligência precoce’ dos meninos, convinha que seus livros fossem escritos por homens entendidos, pois: “Temos visto livros dedicados à instrução da infância cujo contexto é um excessivo pedantismo; outros vícios no método ou fastidioso, narcotizam o leitor ao invés de provocar a curiosidade”. Para o ministro, o maior defeito das ‘mesquinhas e raras livrarias’ provinha da má escolha de seus poucos livros “pela maior parte de extrema aridez”. Defendeu, ainda, que as obras deveriam incitar a curiosidade das crianças além de estarem ao alcance da inteligência comum das “classes não letradas”, pois somente assim provocariam o gosto pelo hábito da leitura e despertariam o desejo do saber (Apud MOACYR, 1939, p. 561).

Almeida (1989, p.161), em 1889, enfatizou que os autores, ao escreverem suas obras, pensavam mais ‘em seus rivais’ do que nos alunos: “Pretendem mostrar que não ignoram nada do que se poderia ensinar sobre a matéria e crêem que nada dizem, se não disserem tudo”. Veríssimo (1985), no final do século XIX, registrou que estudara, de 1867 a 1876, em livros estrangeiros, alheios ao Brasil. Segundo o autor, ainda na década de 90, a maioria dos livros de leitura, se não era estrangeira de origem, o era de espírito. A falta de livros apropriados não se restringia, contudo, somente ao ensino primário, tendo Alambary Luz atribuído a deficiência da *Escola Normal* à ausência deste material: “Não temos compêndios apropriados à necessidade da escola, nem há facilidade de adquiri-los vertidos para o português porque a careza da impressão e a falta de leitores não anima os tradutores ao dispendioso e infrutífero trabalho deste gênero de publicações literárias” (apud CABRINI, op. cit., p.15).

A crença no poder do livro como depositário privilegiado do saber escolar e objeto de viabilização dos projetos educacionais, incluindo a formação de professores e alunos, com poucas diferenças, transparecia nos discursos de grupos conservadores católicos, positivistas ou cientificistas republicanos. De acordo com Bittencourt (1993), esta valorização partia do conceito que vigorava na França, no período da Revolução Francesa, de acordo com o qual um livro apropriado induziria a novos hábitos. O livro escolar deveria condicionar o leitor, restando possíveis liberdades frente à palavra escrita. A permanência da concepção iluminista do poder da literatura escolar podia ser percebida no cuidado que a elite intelectual tinha em relação a isso, pois o livro escolar, diferentemente de outros, deveria resultar de um cuidadoso plano do poder constituído, articulado com outros saberes que definiam o saber escolar.

Tanto a necessidade de uma linguagem adequada para a infância como o número reduzido de livros, ressaltados de forma contundente por Abílio, afirmavam a importância deste material

de forma generalizada. O Decreto Leôncio de Carvalho proclamou que a educação primária deveria ter caráter obrigatório e, para garantir a frequência de meninos pobres, determinava a necessidade de fornecer-lhes vestuário, livros e demais objetos necessários aos estudos. A distribuição de livros para alunos pobres, apesar de constar na legislação, não se efetivou de forma concreta, a exemplo de tantas outras leis e regulamentos da instrução pública.

Nos relatórios de presidentes das províncias, de inspetores e diretores da instrução pública, a falta de recursos era o argumento principal para justificar a ausência deste material nas escolas¹⁸². Diante da necessidade de dotar as escolas desse tipo de material, uma boa parte dos responsáveis pela instrução nas províncias alegava que não havia outra opção se não a de recorrer às doações de ‘beneméritos autores’, editoras e homens da boa sociedade¹⁸³.

O inspetor de instrução do Paraná alertou, em 1873, que, no ano anterior, as escolas públicas desta Província não haviam sido supridas de livros e outros materiais, fato que, em sua visão, representava “um sério obstáculo para a frequência das aulas e adiantamento dos alunos”. Informou, ainda, que os professores, ‘com seus exíguos ordenados’, supriam os meninos mais necessitados deste material (apud MOACYR, 1934, p.283). O problema persistia em 1877, quando o presidente da mesma província solicitou à legislatura urgência de votar recursos para a compra de livros, ressaltando que cabia reconhecer a oferta de 3.000 exemplares das obras didáticas do Dr. Abilio Cesar Borges.

Em Minas Gerais, no ano de 1879, o presidente Rabelo Horta informou que, no último exercício, haviam sido distribuídos para os alunos pobres 4.781 livros, alguns oferecidos gratuitamente por Abilio. O presidente do Espírito Santo, em 1886, ao ressaltar a obrigação de oferecer compêndios aos alunos, lembrou que esta despesa deveria sair do *fundo escolar*, porém, como o fundo não havia sido executado e a verba orçamentária para a compra de mobílias e compêndios era insuficiente, precisou lançar mão de recursos extraordinários, traduzidos da seguinte forma:

¹⁸² Para constatar essa falta de materiais, ver os relatórios províncias em MOACYR, Primitivo. *A Instrução e as Províncias* (1835-1889). 2º Vol. (Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo), São Paulo/Rio/Recife/Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1939 e 3º vol. (Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás), 1940.

¹⁸³ Entretanto uma boa parte dessas doações se concretizava em dinheiro, que não era especificamente destinado para a compra de livros e, sim, para as ‘faltas’ que persistiam na instrução. Encontramos dados, nos relatórios dos presidentes, de doações em dinheiro para a província de Minas Gerais, na década de setenta, como as do Imperador e do deputado Assis Martins, tendo doado ambos um conto de réis. A mesma província recebeu a oferta de material para construção de um prédio escolar do barão do Rio das Velhas, o inglês H. Willian, diretor da Associação Mineira de mineração, que também ofereceu uma casa mobiliada para uma escola. No Paraná, na década de oitenta, o presidente anunciou que fora inaugurado um prédio escolar somente com donativos. No Rio de Janeiro, o diretor de instrução anotou que recebera de Pedro II a importância de \$400 para compra de livros para a biblioteca pública (apud MOACYR, 1939 e 1940).

Recorri ao barão de Macahubas, o notavel e benemerito educador, que não se demorou em oferecer os seguintes livros: primeiros livro de leitura, 500 exemplares; gramatica 200; geometria popular 200; segundos livros de leitura 200; terceiros livros de leitura 100; *Lusiadas* de Camões, 100; novo método para o ensino da língua francesa, 100 (Ibid. p.60).

Notamos por estes exemplos que a prática da doação supria, de certa forma, a carência de livros nas escolas e que estas doações não passavam despercebidas, pois era grande o empenho para divulgar o nome dos beneméritos. Todavia não era comum a prática da doação, pois, nos relatórios oficiais, além das doações feitas por Abilio, não era expressiva a presença de outros autores.

Na década de setenta, o presidente do Paraná citou o oferecimento do livreiro *Alves & Cia* da Corte, que havia doado mil exemplares da *Introdução ao livro à infância*, mil exemplares da *Aritmética* de Otoni, mil de *Geografia* de Zaluar, cem dos *Rudimentos de aritmética* de Barbier e duzentos exemplares de *Tabuadas* do professor Povia, da Corte (Ibid., 1939, p.297). O presidente do Sergipe informou sobre a doação de sessenta exemplares do *Resumo de História sagrada*, sessenta de *Ortografia* e outros tantos de *Aritmética*, feita pelo cidadão Francisco Teixeira de Faria (Ibid, p.44), para os alunos pobres das aulas da vila Itabaiana.

Arroyo (1990) registrou a doação para o governo Imperial, feita pelo barão de Paranapiacaba, de mil exemplares das *Fábulas de La Fontaine*, traduzidos pelo próprio autor, em 1886. Segundo Bastos (2002), Menezes Vieira também distribuiu gratuitamente suas obras, oferecendo às províncias do Maranhão, Paraná, Santa Catarina uma grande quantidade de seus trabalhos didáticos e, ao governo geral, exemplares do *Manual para o Jardim de Infância* (1882) e a coleção de quadros para o ensino intuitivo nas escolas primárias das Corte. Pode ter havido outras doações feitas por anônimos, porém, como a política da benevolência, neste período, era vastamente reconhecida, cremos que doar anonimamente não era uma prática corrente no período.

Cabia às províncias suprir as escolas de materiais para o ‘expediente escolar’, sendo responsabilidade dos professores e diretores solicitar a lista de materiais necessários, juntamente com o mapa de frequência dos alunos. Desta forma, os protestos ocasionados pela falta de livros provinham também desta categoria. No levantamento de documentos realizado no *Arquivo Histórico de Goiás* (AHG), nos deparamos com várias justificativas de cunho apelativo para que

os governantes cumprissem com a legislação¹⁸⁴. Nota-se que eram necessários muitos argumentos, pois uma boa parte destes documentos registrava um não cumprimento pela província no que concernia a esta demanda, fato que gerava ofícios com relatos do tipo: “no corrente ano ainda essa escola não foi dotada com livros escolares”; “peço que providenciem com maior brevidade possível, pois já é o terceiro ofício que enviamos”. Alguns chegavam a alegar que, sem os livros solicitados, seria impossível cumprir a legislação em vigor. Constatamos, também, que alguns professores, preocupados com a situação, acabavam por arcar com este material para os alunos pobres.¹⁸⁵

A carência de livros estava na ordem do dia dos discursos de políticos, intelectuais, diretores, professores e autores. Debates, discussões, discursos e propostas para sanar esta ausência não faltavam, o que faltava eram os livros. Contudo, apesar da efervescência, esta não foi uma questão prontamente solucionada, pois, ainda no século XX, era notória a falta de materiais didáticos para as escolas públicas. Não podemos perder de vista que livros, didáticos ou não, eram material pouco acessível no período, sobretudo pelo preço. Contudo também não podemos deixar de ressaltar a pouca importância dada à instrução primária que, conseqüentemente, inviabilizava prover as escolas deste material.

Quadro 2 Obras publicadas/traduzidas por Abilio Cesar Borges¹⁸⁶.

Ano	Obra	Editora/local
1845	Posição e algumas particularidades históricas e descritivas da Vila de Inhambupe.	Bahia: Dicionário Bibliográfico Brasileiro de Sacramento Blacke –
1846	Memória sobre a mineração na Província da Bahia.	Rio de Janeiro: Gazeta Oficial do Império e Jornal do Comércio.
1847	Tese inaugural de conclusão do curso de medicina: Proposições sobre ciências médicas.	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
1856	Relatório sobre a Instrução Pública da Bahia apresentado ao Presidente Álvaro Tibério de Moncorvo e Lima	Bahia: Tipografia de Antonio Olavo da França Guerra e Comp.
1857	Relatório sobre a Instrução Publica da Bahia apresentado ao Presidente João Lins Vieira Cansação de Sinimbu.	Bahia: Tipografia de Antonio Olavo da França Guerra e Comp.

¹⁸⁴ Os argumentos giravam em torno da situação de pobreza dos alunos, que não tinham condições de adquirir livros. Eram definidos como ‘indigentes’; ‘pobres’; ‘filhos de pais pobres’; ‘extremamente pobres’; ‘órfãos’ (de pai ou mãe); ‘notoriamente pobres’; ‘não dispõem de recursos’; ‘miseráveis’ e outros. Apelos para que o representante ‘se digne de pena’; ‘se comova’; ‘se compadeça’ também eram comuns.

¹⁸⁵ Foi no AHG, através dessas listas de solicitações, que ‘descobrimos’ os livros de leitura de Abilio. Por isso achamos conveniente citar esta província como exemplo.

¹⁸⁶ Mantemos neste quadro a data e o nome da obra da primeira publicação, contudo é bom ressaltar que o autor modificava o título das obras de acordo com as edições. Na citação deste trabalho, as datas são diferentes em função de termos usado edições posteriores às primeiras edições. Os dados dos locais e editoras de algumas obras não são confiáveis, portanto as deixamos sem esta referência. Optamos por atualizar a ortografia neste quadro.

1859/1860	Livro do povo ou silabário brasileiro.	
1860	Resumo da gramática portuguesa.	
1860	Epítome da Gramática Francesa.	
1860	Poesias e alocuções recitadas no outeiro ou festas literárias patrióticas havidas no Ginásio Baiano a dois de julho e sete de setembro do corrente ano.	Bahia: Tipografia do Diário da Bahia.
1860	Poesias oferecidas ao Dr. Abilio Cesar Borges no dia 9 de setembro por ocasião de festejar no Ginásio Baiano seu aniversário natalício.	Bahia: Tipografia de Camillo Lellis masson & Cia.
1863	Epítome da Geografia Física.	
1866	Coleção de discursos proferidos no Ginásio Baiano, por seu diretor o Dr Abilio Cesar Borges entre 1858/1862.	Paris: Livraria de Vva J.P. Aillaud, Guillard e C ^a
1866	Primeiro livro de leitura para uso da infância brasileira.	Paris: Livraria de Vva J.P. Aillaud, Guillard e C ^a
1866	Segundo livro de leitura para uso da infância brasileira.	Paris: Livraria de Vva J.P. Aillaud, Guillard e C ^a
1870	Novo método para o ensino prático e fácil da língua francesa aos meninos de 6 a 11 anos segundo os princípios do professor F. .Ahn (tradução do inglês)	
1871	Terceiro livro de leitura para uso da infância brasileira.	Bruxelas: Tipografia e Litografia E. Guyot.
1872	Plano de estudos e estatutos do Colégio Abilio, fundado na corte do Império.	Rio de Janeiro: Tipografia do Globo
1875	Vinte anos de propaganda contra o emprego da palmatória e de outros meios alvitantes ao ensino da mocidade.	Rio de Janeiro: Tipografia do Globo.
1875	Discurso que por ocasião da solenidade do Colégio Abilio, a 11 de abril de 1875, proferiu seu diretor Abilio Cesar Borges.	Rio de Janeiro: Tipografia do Globo.
1875	Discursos e poesias recitadas no Colégio Abilio por ocasião da solenidade da distribuição dos prêmios.	Rio de Janeiro: Tipografia do Globo.
1878	Geometria prática popular.	Paris
1879	Edição Escolar dos Lusíadas para uso das escolas brasileiras na qual se acham supressas todas as estâncias que não devem ser lidas pelos meninos.	Paris:
1879	Pequeno tratado de leitura em voz alta (tradução da obra em francês de E. Legouré).	Bruxelas.
1880	Vinte e dois anos de propaganda em prol da elevação dos estudos no Brasil.	Rio de Janeiro: Tipografia a vapor e Pereira Braga & Cia,
1883/1884	Conferência na Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro: Tipografia do Globo.
1882	Dissertação lida no Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Aires em 2 de maio de 1882.	Rio de Janeiro: Tipografia a Vapor do Cruzeiro.
1884	Lei Nova do ensino infantil pelo Barão de Macaúbas	Rio de Janeiro: Tipografia do Globo.
1884	Conferencia feita pelo Barão de Macahubas a 7 de outubro de 1883: no salão de honra da Exposição Pedagógica sobre a presidência de sua alteza real o Sr. Conde D'Eu e na presença de S. M. o Imperador sobre o ensino moderno dado no Colégio Abilio	Bruxelas: Tipografia e Litografia E. Guyot & Cia.
1888	Cantos escolares com um compêndio de música.	Rio de Janeiro: Tipografia do Globo.
1888	Novo primeiro livro de leitura segundo o método do barão de Macahubas dedicado ao povo brasileiro.	Bruxelas: Tipografia e Litografia E. Guyot & Cia.
1890	Quarto livro de leitura para uso das escolas brasileiras.	Rio de Janeiro: Francisco Alves.
1891	Quinto livro de leitura para uso das escolas brasileiras.	Rio de Janeiro: Francisco Alves.

3.1 Os autores de livros de leitura para a infância: homens ‘cultos’ e preparados

No século XIX, ao mesmo tempo em que a industrialização trouxe novos materiais e modelos para a leitura, novas categorias de leitores como mulheres, crianças e trabalhadores foram apresentados à cultura impressa no ocidente. No Brasil, sobretudo na segunda metade do século XIX, foi a vez das crianças serem incluídas no restrito mundo dos livros produzidos especialmente para esta categoria: os livros de leitura seriados.

Conceituar os livros de leitura não nos parece uma tarefa fácil¹⁸⁷. Podemos simplificar e dizer que o objetivo principal da série de *Livros de leitura*, como o próprio enunciado revela, era colocar a leitura como prioridade na aprendizagem da criança, através de textos variados e atrativos. Contudo, para Arroyo (1990), no século XIX não havia uma nítida separação entre os livros de entretenimento puro e os de leitura para adquirir conhecimento nas escolas. Coelho, ao registrar a importância destas séries, também apontou a dificuldade em separar literatura e educação neste período:

Não podemos ignorar os *Livros de leitura* que foram, no Brasil (e nas demais nações) a primeira manifestação consciente da produção de uma leitura específica para crianças. E em última análise foram também a primeira tentativa de realização de uma literatura para crianças. E como os conceitos “literatura” e “educação” andaram sempre essencialmente ligados, tais livros só poderiam, realmente, surgir no âmbito escolar (1981, p.341).

De qualquer forma, essas obras que compunham o que então se chamava de ‘leitura escolar’ eram lidas sistematicamente pela infância e juventude brasileira, exercendo um papel relevante, não só no campo da didática, como também no cultivo do hábito de leitura, como justificou Arroyo:

Tais livros não traduziam apenas o processo de aprendizagem da história, das ciências naturais, da gramática, da retórica. Traziam também aquele necessário condimento que é o sal da curiosidade, muitos deles tecnicamente enriquecidos por ilustrações e desenhos, a que não era estranho as preocupações estéticas (Ibid., p.98).

Antes de Abilio publicar sua série de livros de leitura, já circulavam outras obras destinadas à leitura para a infância com este objetivo, embora não tenham se constituído como

¹⁸⁷ A expressão livro didático não era utilizada no período, utilizava-se os termos compêndios, livros para a escola, livrinhos para a infância e outros. Entendia-se por compêndios os livros de disciplinas específicas, como matemática, gramática etc. Contudo, nas fontes, essa divisão não era muito rígida, pois, de modo geral, compêndios traduzia todos os livros escolares.

uma série graduada de leitura¹⁸⁸. Arroyo (1990) e Pfromm Neto (1974), em suas pesquisas sobre a história do livro, arrolaram uma série de obras, produzidas por autores nacionais na segunda metade do século XIX. Contudo vamos destacar aqui os principais autores da série graduada de livros de leitura, que é nosso objeto de estudo.

Segundo Bittencourt (2004), a partir da década de setenta, uma nova geração de autores entrou em cena. A anterior a este período era composta por autores que se aproximavam do poder institucional e que eram, sobretudo, oriundos do Colégio Pedro II e da Academia Militar. Além disso, eram escolhidos pelos editores pela posição social e publicavam compêndios para o ensino secundário em detrimento do primário, enquanto que a geração que veio depois, que marcou o crescimento do setor, provinha de outras esferas sociais, se diferenciando, sobretudo, pela experiência na instrução, seja como professores ou proprietários de estabelecimentos privados.

Entre eles estão, além de Abilio Cesar Borges (1866), Hilário Ribeiro (1880), Felizberto de Carvalho (1892), Romão Puigari e Arnaldo Barreto (1895), Francisco F. Mendes Vianna (1908), João Köpke (1900), Thomaz Galhardo (1910) e Antonio Firmino Proença (1920). As datas indicadas entre parênteses apontam o início da produção dos livros de leitura seriados por estes autores. Contudo os mesmos autores publicaram outras obras em datas diferenciadas e se ocuparam, entre outras coisas, dos livros de leitura seriados para o ensino primário. Os supracitados escritores, munidos de experiência na área educacional durante um bom tempo, contribuíram com seus livros e métodos para a elaboração de novos projetos para a instrução brasileira.

Hilário Ribeiro, contemporâneo de Abilio, publicou, no final da década de oitenta, sua série de cinco *livros de leitura*, coleção premiada com medalha de prata na exposição internacional de Paris, em 1889. De acordo com Pfromm Neto (1974), seus *Primeiro*, *Segundo*, *Terceiro* e *Quarto livro de leitura*, em 1930, tinha atingido mais de uma centena de edições, sendo difundindo por todo o país. Sua ‘série instrutiva’ estava bem de acordo com a educação da época, pois retratava assuntos como pátria, família, bons costumes, além de adotar o método analítico que ia da parte para o todo.

¹⁸⁸ Para Arroyo (1990, p.169), o pioneirismo coube ao maranhense Antonio Marques Rodrigues (1826-1873), com seu *Livro do povo*, publicado em 1861 para o ensino primário. O objetivo da obra era: “Satisfazer uma grande necessidade de nosso ensino primário, a uniformidade do livro de leitura, vulgarizar a história do Salvador do mundo, os seus milagres, a sua doutrina e os melhores preceitos da economia e ordem”. Arroyo destacou ainda a obra de José Saturnino da Costa Pereira, *Leitura para meninos*, publicada em 1818, e reeditada até 1824. Era composta por pequenos contos e poesias, com o mesmo objetivo dos livros de leitura.

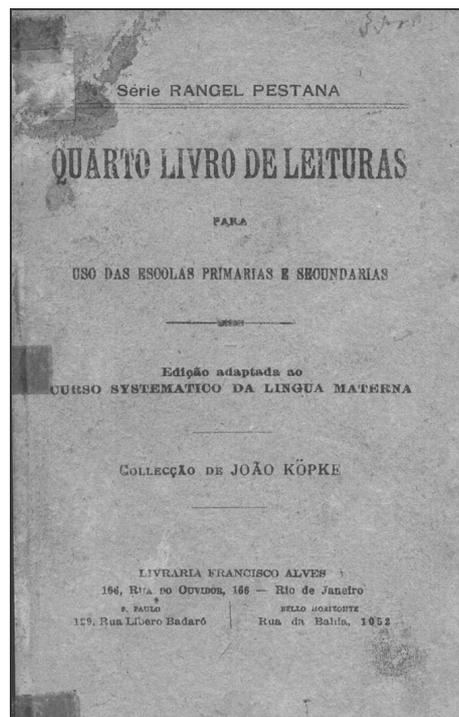
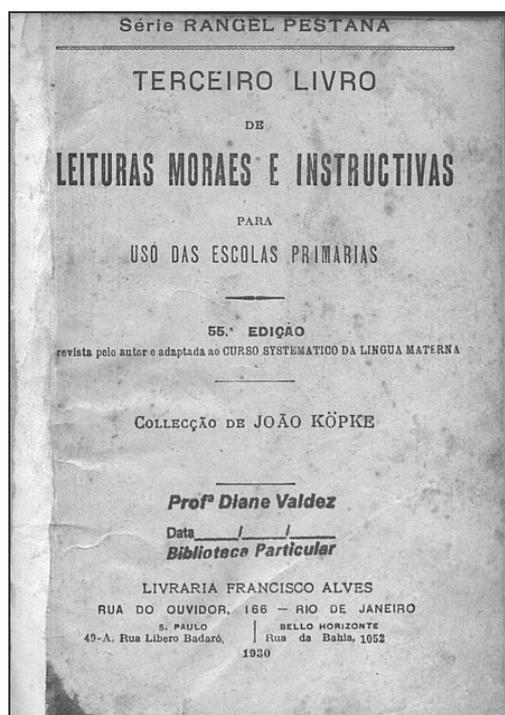
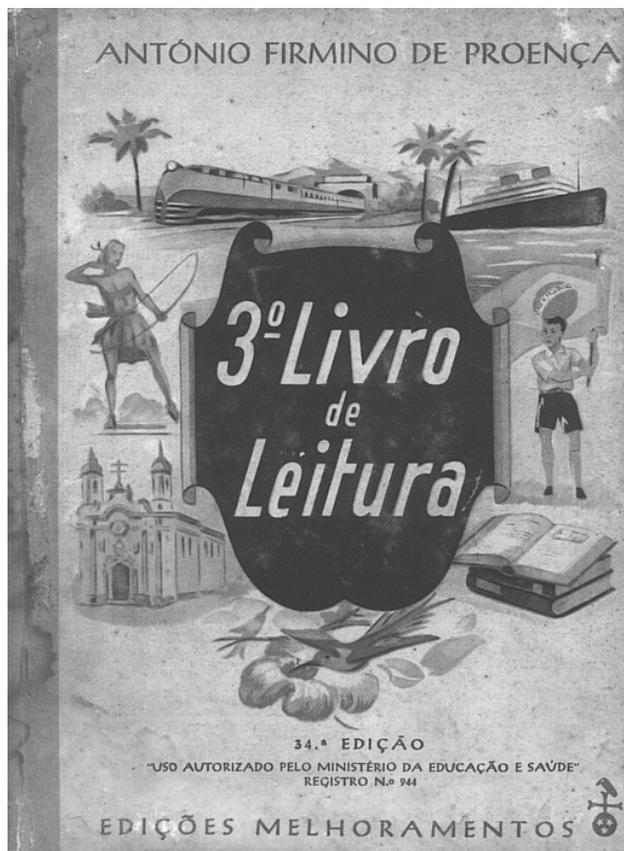
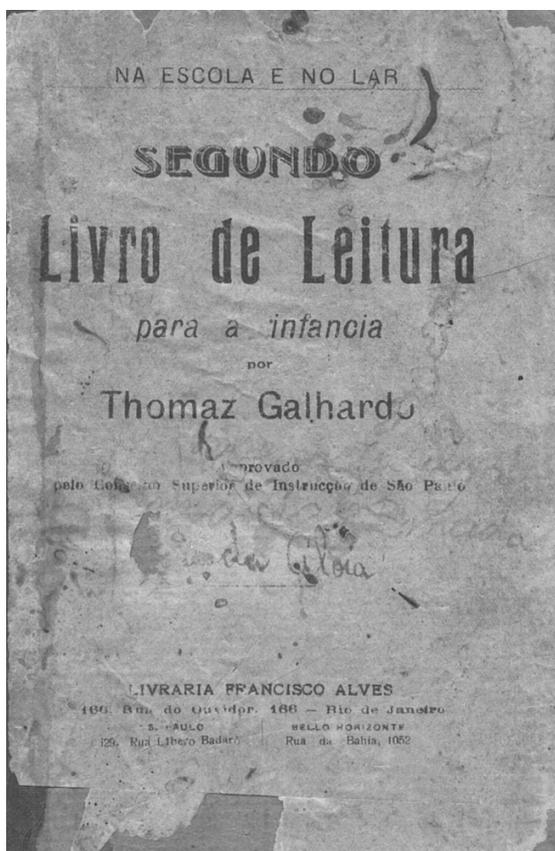


Figura 21 a: Exemplos de Livros de leitura seriados de outros autores. (Fonte: Arquivo particular da autora)



Figura 21 b: Exemplos de Livros de leitura seriados de outros autores. (Fonte: Arquivo particular da autora)



A partir da década de noventa, surgiram no cenário da cultura impressa outros autores para concorrer com a série do de Abílio e de Hilário Ribeiro, como o *Primeiro, Segundo e Terceiro livro de leitura* do professor primário, Felisberto de Carvalho, formado pela Escola Normal de Niterói e membro do Conselho de Instrução Pública¹⁸⁹. Sua série de livros, ilustrada pelo seu filho Epaminondas de Carvalho, foi editada pela primeira vez em 1892. Para Galvão e Batista, a inovação foi uma característica primordial dessas obras:

Nesses livros, com algumas ilustrações em cores, as lições, que - como a coleção de Abílio César Borges - traziam conteúdos das diversas áreas do conhecimento, vinham geralmente seguidas de exercícios. Alguns dos textos buscavam oferecer à criança, além da instrução, ensinamentos morais. (...) Em alguns casos, a leitura também provocava prazer, apesar das práticas escolares não terem essa intenção e se visse, de modo geral, como daninha a relação entre leitura e prazer (1998, p.03).

Cabrini (1994), em sua pesquisa sobre este autor, revelou que os livros didáticos de Felisberto, sobretudo os de ensino de leitura, estavam em conformidade com os parâmetros oficiais, incluindo a moral cristã católica e os paradigmas das ciências naturais (critérios que abordaremos ainda neste capítulo). Freyre (1990, p.187) registrou que as referidas obras compunham o cenário de um estado de *voga* no final do século XIX, no Rio de Janeiro: “Brasileirismo ou tropicalismo louvado pelos estrangeiros, a voga do guarda-pó; a voga do châtelaïne; a voga da mitene; a voga do piano; a voga do charuto; a voga nacional dos *Livros de leitura* de Felisberto Carvalho; a voga do *Coração*, de *Amicis*”¹⁹⁰.

Incentivado pelo nacionalismo vivido no período, o professor da Escola Normal de São Paulo, Romão Puiggari e o professor de Campinas, Arnaldo Barreto, lançaram, em 1895, a série de quatro volumes de seus *Livros de leitura* da série Puiggari-Barreto, que conquistou, em 1904, a medalha de prata na Exposição Universal nos Estados Unidos. Assim Pfromm Neto os retratou:

Com suas páginas em branco e preto e algumas cores, seu texto simples, leve e freqüentemente bem humorado, cheio de ação e de diálogos, suas lições ingênuas e vivazes de boas maneiras, tolerância, respeito e afeição, os *Livros de Leitura* da série Puiggari-Barreto fogem completamente ao antigo esquema do livro didático de leitura árida, sem vida e sem interesse (1974:, p.175).

¹⁸⁹ Ver mais sobre a trajetória de Felisberto de Carvalho em Cabrini, C. A. *Memória do livro didático: os livros de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho*. Dissertação de mestrado. USP: 1994.

¹⁹⁰ Freyre (op. cit., p.187-191), em seus inúmeros depoimentos, recolhidos entre 1850 e 1900, ressaltou várias pessoas em diferentes regiões do Brasil de cuja aprendizagem escolar fizeram parte as obras de Felisberto de Carvalho que eram: “livros que foram verdadeiramente nacionais, na época em apreço, como livros escolares ou didáticos, concorrendo de modo nada desprezível para a unidade brasileira de sentimento”.

Um outro nome que se destacou no período foi o de João Köpke, advogado e promotor que trocou a magistratura pelo magistério. Este republicano fervoroso, proprietário de estabelecimentos particulares (*Colégio Köpke; Escola Modelo e Escola Primária Neutralidade*, onde Caetano de Campos e Rangel Pestana foram professores), escreveu sua série de cinco livros de leitura intitulada: *Série Rangel Pestana*. Citando D'Avila (1968), Pfromm Neto ressaltou que Köpke tinha uma extraordinária capacidade para escrever livros para crianças e para adolescentes:

Mais de uma vez temos colhido ao vivo no testemunho de velhos educadores, a força e a fascinante atração com que as histórias de Köpke se enraizaram no trama sentimental de seus leitores. Essas histórias fizeram o Brasil menino e nos ajudaram em nossa infância a pensar com acerto e agir com retidão (op. cit., p.175).

Dando continuidade à linha de obras evolutivas de leitura, Francisco Furtado Mendes Vianna lançou, em 1900, *Leituras infantis* em seis volumes, sendo que os dois primeiros correspondiam a uma cartilha pela sentencição e o outro era de leitura preparatória para depois da cartilha, seguido de quatro *Livros de leitura* publicados na série Puiggari-Barreto. Vianna, adepto do positivismo de A. Comte, optou por ensinar a leitura através de contos e histórias, aproveitando as lições para a formação dos sentimentos, do caráter e da moral nas crianças. O autor era contra o 'perigo' de se ensinar depressa a leitura para as crianças:

Uma das primeiras causas do fracasso no ensino atual consiste na pressa de se chegar imediatamente ao que soem chamar de *resultados práticos*. No caso da primeira aprendizagem da leitura, há quem julgue ter obtido uma grande Victoria, por serem seus discípulos, ao cabo de seis meses, capazes de ler foneticamente qualquer vocábulo, v. g. *mentecapto*, ainda que o façam *mentecaptamente* (1913, p.69)

Podemos destacar, ainda, a série de *Livros de leitura* de Thomaz Galhardo, um dos primeiros alunos da primeira turma da *Escola Normal* de São Paulo, que ficou conhecido ao lançar a *Cartilha da infância* no início da década de oitenta do século XIX, a qual foi editada até a década de oitenta do século XX. Para termos uma idéia do alcance de suas obras, o *Museu da Escola de Minas Gerais* possui um exemplar da 228ª edição dessa cartilha editada em 1987, o que demonstra que, durante um século, este livro alfabetizou inúmeras gerações.

Antonio Firmino de Proença lançou, na década de vinte (séc.XX), pela *Editora Melhoramentos*, sua série de *Livros de leitura*, que se destacou pelas numerosas gravuras coloridas e pela proposta de acompanhar as exigências didáticas da escola brasileira. O próprio autor ressaltou, no prefácio de seu *Terceiro livro*, na 34ª edição:

Quanto à linguagem, procuramos, dentro da simplicidade que requer uma obra didática, fornecer ao aluno variedade de vocabulário e de construção, habilitando-o desse modo para o entendimento dos livros em geral. Não tocante aos assuntos evitamos a puerilidade e a pieguice, que, ao nosso ver, aviltam o educando que já vai entrando na adolescência (1948, p.03).

As séries de livros de leitura dos autores citados foram publicadas em sucessivas edições, revistas, ou simplesmente reimpressas¹⁹¹. Como pudemos averiguar, apesar de não ser grande o número de autores, também não havia carência de autores preparados e envolvidos com a questão educacional. O que faltava, na realidade, eram livros para a escola pública, pois, nas escolas privadas, sobretudo as dos autores, certamente inexistia este problema.

A relação de Abilio com os outros autores da série de livros de leitura não nos pareceu amigável. Identificamos alguns conflitos estabelecidos entre nosso autor e o republicano João Köpke e Menezes Vieira, o qual, apesar de não ter publicado livros de leitura (publicou outros livros), era adversário de Abilio pela concorrência na escola particular e pela divergência de métodos. Apesar do mercado de livros para a infância ser relativamente amplo neste período, os autores disputavam espaço e rivalizavam entre si, buscando aninhar-se nos círculos que decidiam quais livros seriam adotados e adquiridos pelo poder público. Nos escritos de Abilio, não achamos nenhuma referência sobre os referidos autores, o que comprova que não havia relações cordiais entre eles.

É importante destacarmos que a mesma inquietação de Abilio no que se diz respeito à carência de métodos e assuntos adequados ao ensino no Brasil, afligia igualmente estes autores. Assim como nosso autor, cada um defendia a idéia de que sua série de livros preencheria esta lacuna, trazendo novos métodos e posturas mais adequadas. Ao tomarmos contato com uma boa parte desses livros e também de pesquisas e estudos sobre os mesmos, percebemos que, apesar dos discursos de seus inovadores e de se apresentarem como portadores de métodos ‘modernos’, as inovações eram mínimas e os conteúdos de todas essas obras não divergia de forma substancial, pois era preciso seguir os parâmetros oficiais. As lições de uma boa parte dessas obras, mesmo no período republicano, mantinham temas referentes à moral, ao comportamento ideal, às posturas consideradas “modernas”, à higienização, às regras de boa convivência e

¹⁹¹ Nos catálogos da *Livraria Francisco Alves* de 1959/1960, várias dessas obras continuavam a ser adotadas, ao lado de outras mais recentes. Entre as décadas de cinquenta a setenta do século XX, a série graduada de leitura ampliou-se e renovou-se de forma considerável. Podemos citar como exemplo, a série *Pedrinho* de Lourenço Filho, sucesso editorial durante algumas décadas.

obediência, além de outros elementos considerados essenciais para a construção do nacionalismo idealizado para esse período histórico.

A questão religiosa, a qual baseava-se, sobretudo, nos conflitos entre católicos e protestantes, e entre monarquistas e republicanos, podia ser um dos elementos que diferenciam alguns deles. Os republicanos (como Köpke) defendiam um ensino laico e apostavam na moral-cívica e no nacionalismo, porém a grande maioria se preocupava em repassar os valores morais, cívicos e religiosos necessários e convenientes para a manutenção da ordem. Por outro lado, um fator que também poderia justificar essa permanência de conteúdos estava relacionado ao comportamento contraditório dos professores que, segundo Bittencourt (2004), desde este período, ao mesmo tempo em que exigiam obras atualizadas, desconfiavam das renovações pedagógicas que alteravam a configuração do saber escolar.

3.2 A prodigalidade régia de Abilio e a distribuição dos livros

Abilio distribuiu gratuitamente para diferentes vilas das províncias do Império centenas de livros, que escreveu ou traduziu. Este mecenato do autor foi considerado por seus biógrafos e admiradores como uma atitude benemérita de seu ‘incontestável desejo’ de expandir a instrução popular em todos os cantos¹⁹². Contudo a amplitude de sua generosidade era vista com desconfiança por outros, que insinuavam ser esta uma forma do autor se autopromover.

Pompéia, ou Sérgio, na obra *O Ateneu*, explicitou que essa prática não passava de mais uma estratégia do Dr. Aristarco Argolo Ramos, personagem associado a Abilio, descrito como ‘todo um anúncio’ que enchia o Império com seu renome de pedagogo, com a pura intenção de se promover:

Eram boletins de propaganda pelas províncias, conferências em diversos pontos da cidade, a pedidos, à substância, atochando a imprensa dos lugarejos, caixões, sobretudo, de livros elementares, fabricados às pressas com o ofegante e esbaforido concurso dos professores prudentemente anônimos, caixões e mais caixões de volumes cartonados em Leipzig, inundando as escolas públicas de toda a parte com a sua invasão

¹⁹² Segundo Mariani (apud RIGHBA, op. cit.), além de Abilio distribuir gratuitamente vários de seus compêndios para as províncias mais pobres, o lucro que tinha com a venda de seus livros era revertido em benefício da instrução pública e da construção de asilos para crianças abandonadas. Isso comprova, para seus biógrafos, a sua dedicação ao ensino público, pois esta prática servia como uma utilíssima propaganda em prol da instrução das classes populares. Para nós, a distribuição gratuita de seus livros também justifica o fato de suas obras terem se espalhados pelo Brasil de forma significativa.

de capas azuis, róseas, amarelas, em que o nome de Aristarco, inteiro e sonoro, oferecia-se ao pasmo venerador dos esfaimados do alfabeto dos confins da Pátria. Os lugares que não o procuravam eram, um belo dia, surpreendido pela enchente, gratuita, espontânea, irresistível! E engordavam as letras, à força, daquele pão. Um benemérito! (1991, p.7).

De acordo com Mário de Andrade (1974, p.179), foi na descrição do mal que Raul Pompéia se tornou absolutamente um mestre. Sempre que se tratava da descrição de um ser moralmente defeituoso, de um caso ruim, a idéia acordava, a imagem se avigorava, o toque era nítido e o traço atingia o centro do alvo. Quando era momento de estudar Aristarco, segundo Andrade, Pompéia atingia as raias da genialidade, pois não havia nenhuma página sobre esse mestre que não fosse magistral: “A violência é prodigiosa, as imagens saltam inesperadas, de um vigor de realismo e de uma beleza de imaginação absolutamente excepcionais”.

Apesar da observação contundente de Andrade, Pompéia, seu ex-aluno, não estava equivocado ao proclamar que o nome de Aristarco, ou do barão, ecoava nas capas azuis, rosas e amarelas. Abilio, como outros de sua época, anexava seu currículo nas capas de seus livros, a exemplo da capa de seu *Segundo livro* (1866):

Doutor em medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro, Commendador da Ordem da Rosa, Cavalleiro de Christo, Ex-Director Geral dos Estudos da Provincia da Bahia, Membro do Conselho Superior da Instrucção Publica, Sócio correspondente do Instituto Historico e Geographico Brasileiro e de varias outras sociedade litterarias e scientificas.

De acordo com o aperfeiçoamento de seu currículo, os dados acresciam nas capas. A partir de 1881, ao se tornar ‘barão de Macahubas’, acrescentou o título nobiliárquico logo abaixo do ‘Dr.’ Registrou, também, as premiações obtidas em exposições, tal qual constava da capa do *Terceiro livro de leitura*: “Premiado com medalha de ouro na Exposição Universal de Paris.” Esta era uma prática do período, pois havia a necessidade de apresentar um currículo que chamasse a atenção do público, uma estratégia que pudesse contribuir com a comercialização das obras.

Com relação às críticas recebidas por ter ‘fabricado’ às pressas os dois primeiros livros, Abilio, revelou que as primeiras edições dos livros de leitura (1866) não estavam em seus planos, como estava a compilação de seus discursos feitos no *Ginásio Baiano*, os quais pretendia publicar em Paris. Os livrinhos, segundo ele, foram elaborados para aproveitar sua viagem, pois não era seu perfil ficar no ‘ócio inglório’. Em carta enviada ao Dr. Carneiro, registrou que estava aproveitando a demora forçada em Paris para, inspirado em sua prática e no que havia na França,

escrever ‘obrinhas elementares’ para as crianças brasileiras. Da mesma forma, no prefácio da segunda edição do *Segundo livro*, esclareceu:

Si a primeira edição, que (declaro-o francamente) continha não pequenos defeitos e até erros varios, já nascidos da rapidez com que os escrevi, já de copistas e correctores de provas, mereceu tão generosa aceitação, que sendo de dez mil exemplares esgotou-se em menos de dous annos, razão tenho para esperar que esta, que vai apparecer, não só emendada e consideravelmente augmentada, como em muita parte melhorada, continue a melhorar egual, sinão maior estima. Ao menos para isso trabalhei com muita boa vontade e consciência (1869, p.3).

Quanto a contar com ‘concurso dos professores prudentemente anônimos’, que nada mais era que delegar a outros a tarefa de escrever suas obras, Bittencourt (2004) ressaltou que, apesar da dificuldade de comprovar se Abilio contara com ‘anônimos professores’, a quantidade e a variedade de obras que deixou despertam dúvidas quanto à possibilidade de terem sido produzidas por um só indivíduo. A mesma autora afirmou que, desde meados do século XIX, não era incomum autores renomados assinarem obras feitas por auxiliares desconhecidos.

Abilio não escondia que suas obras, originadas do resultado de sua experiência no ensino, nada mais eram do que cópias do que ele viu de melhor na Europa¹⁹³. Várias lições, sobretudo dos dois primeiros livros, são adaptadas pelo autor, como explicitou no prólogo do *Segundo livro*: “Quanto a mim, confesso ingenuamente que todos estes pequenos contos, apesar de serem imitados alguns, foram feitos e refeitos, emendados e reemendados, quatro, cinco e mais vezes, e assim mesmo não cheguei a ficar inteiramente satisfeitos sinão de poucos d’elles” (1866, p.10). No prólogo do *Primeiro livro*, continuou argumentando que a obra fora composta segundo o que vira adotado “com immensa vantagem” nas melhores escolas de Londres e Paris. Neste mesmo prólogo, Abilio informou que havia acrescentado, na 2ª edição, dois hinos para o começo e encerramento da aula, fornecendo os créditos devidos:

As letras d’estes belos hymnos são da admiravel penna de Castilho, (Antonio), o immortal auctor do methodo de leitura repentina, dito methodo Castilho, onde quasi tudo aprendem os meninos cantando alegremente. A musica de um, a da Invocação, pertence ao dedicado professor de canto do Gymnasio Bahiano, o Sñr. J. Vflaker; a do outro de um compositor portuguez (Ibid, p.5).

Ao declarar que seus livros nada mais eram que cópias do que vira ‘de melhor’ em alguns países das Europa, Abilio não se diferenciava de outros autores, pois a literatura escolar não estava inune a influências exteriores que, segundo Chopin:

Copia sistemas de controles de produção ou difusão, traduções ou adaptações de obras, da instalação de empresas ou de filiais. Assim, os manuais transcendem paradoxalmente, as fronteiras nacionais: mesmo a afirmação de uma identidade nacional, à primeira vista singular, irredutível, apoia-se em procedimentos comuns, na verdade copiados (2002, p.16).

Discutir originalidade neste período nos parece indispensável, pois a grande maioria dos autores seguia o mesmo preceito: adaptar fábulas, historietas, passagens da bíblia etc, sem maiores preocupações sobre direitos autorais¹⁹⁴. De acordo com Hallevell (1985), a inexistência de proteção internacional de direitos autorais, no Brasil, foi um dos fatores que favoreceu o crescimento das editorais nacionais¹⁹⁵.

Como já ressaltamos anteriormente, os livros de leitura de Abilio foram adotados em várias províncias do Império brasileiro. Trindade (2002) enumerou seu *Primeiro livro de leitura* como um dos mais utilizados na instrução pública do Rio Grande do Sul, no final do século XIX. Maciel (1999), em pesquisa realizada no Arquivo Público Mineiro, verificou que os *livros de Abilio*, ou *Os livros do Barão de Macaúbas*, estavam entre os mais utilizados nas escolas de primeiras letras na Província de Minas Gerais. Da mesma forma, Monarcha (1999), ao analisar as escolas primárias anexas à Escola Normal de São Paulo, verificou, em 1888, que, da lista de livros solicitados, constavam o *Primeiro*, *Segundo* e *Terceiro livro de leitura*, assim como a *Gramática Portuguesa* do mesmo autor¹⁹⁶.

Estas passagens, juntamente com outras pistas contidas nesta pesquisa, confirmam a adoção dos livros de leitura de Abilio em uma grande parte das províncias, o que não se deu por acaso. A princípio, consideramos que não havia muitas outras opções, pelo fato de sua série de livros ter sido uma das primeiras iniciativas de livros ‘nacionais’. Porém, como já pudemos averiguar, duas décadas após a publicação de sua série, outros autores publicaram obras semelhantes. O que podia justificar mais precisamente esta vasta adoção era o número de livros

¹⁹³ O *Quarto* e *Quinto livro* de leitura foram escritos em parceria com seu filho Joaquim Abilio Borges, como consta nas capas.

¹⁹⁴ Ao se referir aos direitos autorais neste período, Martins (1977, p.63) destacou a prática dos editores e citou como exemplo, a reimpressão abusiva de *Senhora Montolieu*, romance de enorme sucesso comercial. Ao comparar as edições desta obra, conferiu que a Editora *Garnier* fez simples reimpressões dela: “Se a casa *Garnier*, aliás, os costumes da época, pirateou a edição portuguesa de 1835, seguiu apenas outros exemplo de outro colega lisboeta, a *Empresa Lusitana Editora*, que tirou o livro em dois volumes, sem data e sem nome do tradutor.”

¹⁹⁵ O código criminal, de 1830 advertia que era crime imprimir, gravar, litografar etc. escritos, estampas feitos por cidadãos brasileiros, enquanto estes vissem e dez anos após sua morte. Porém isso, aparentemente, permaneceu letra morta. Na constituição de 1891, foi introduzida uma cláusula relativa aos direitos do autor, a qual só recebeu apoio legal com a Lei de 1898 (HALLEVELL, op. cit).

¹⁹⁶ Monarcha (1999, p.157), ao discutir sobre Alves Jardim e sua controvérsia sobre compêndios e métodos de ensino de leitura em São Paulo, entre 1870 e 1880, anotou: “No âmbito do ensino da língua materna, entre “coisas antigas”, estão a *Gramática da Coruja* de Antônio A. Pereira Coruja., *Primeiro livro de leitura*, *Segundo livro de leitura* e *Terceiro livro de leitura* do médico Abilio Cesar Borges – barão de Macaúbas.

que Abilio distribuía gratuitamente para as escolas públicas do país, dado que podia ser encontrado em diferentes artigos publicados em jornais, nos relatórios governamentais, nas biografias e em outras fontes consultadas.

Haiddar (op. cit., p.218-219), contestando Pompéia, lembrou que não somente as capitais e a Corte que recebiam os donativos de Abilio, se estendendo sua ‘prodigalidade’ também a remotas e humildes localidades do Império. A autora registrou oito notas publicadas em jornais que atestam este fato:

O Exmo. Sr. barão de Macaúbas, Dr. Abilio Cesar Borges, tendo o Sr. Tenente Pedro Getúlio de Mendonça como Presidente da Câmara, pediu a S. Exa. a sua coadjuvação e valimento para com os meninos pobres deste município, dignou-se aquele infatigável propugnador da instrução oferecer ao mesmo Presidente da Câmara quinhentos e tantos volumes de suas obras para o ensino primário. (Da redação da Gazeta de Passos, Passos, Minas, nº 82, ano 2, 2 de julho de 1884).

A generosidade do Exmo. Sr. Barão de Macahubas veio satisfazer uma grande necessidade de que se ressentiam as escolas públicas deste município, entregando-me, a meu pedido, 300 e tantos livros elementares para os meninos pobres das escolas. Cidade de Piumhy, 10 de março de 1884. Vigário, José Florêncio. (Do *Liberal Mineiro*, 29 de março de 1884).

O Exmo. Sr. Barão de Macahubas ofereceu ao Gabinete de Leitura do paraíso, no Ceará, 200 exemplares de várias obras suas (...). (*Jornal do Comércio*, agosto de 1887).

O Sr. Barão de Macahubas ofereceu para as escolas de Tracunhaem, em Pernambuco, 200 exemplares de seus compêndios. (Diário de Notícias, setembro de 1887)

O Sr. Barão de Macahubas mandou entregar, a quem os reclamar da parte do Dr. Pedro Chermont, os 400 exemplares dos seus compêndios, que ofereceu para serem distribuídos pelos meninos pobres que freqüentarem a escola gratuita fundada pelo mesmo doutor na cidade de Belém do Pará. (Redação de O País, 23 de setembro de 1887).

O Exmo. Sr. Barão de Macahubas acaba de oferecer à Sociedade Protetora da Infância desvalida desta cidade, a fim de serem distribuídas pelas camadas incultas e desprotegidas da sorte, mil exemplares de seus livros escolares que constituem tesouro à infância. Morretes, 15 de maio de 1884. (*Jornal do Comércio*, 25 de maio de 1884).

Do Sr. Barão de Macahubas recebeu o Sr. Comendador Filadelfo de Souza Castro 400 exemplares de diversas obras pedagógicas oferecidas por S. Exa. para uso dos meninos pobres que freqüentam as escolas públicas da Comarca de Iguape, Província de São Paulo. (Gazeta de Notícias, 20 de agosto de 1884).

Por intermédio da Casa Fischer, Fernandes e Cia., ofereceu o Sr. Barão de Macahubas, a diversas municipalidades desta província, cerca de quinze mil exemplares dos seus compêndios para serem distribuídos pelas respectivas escolas. O mesmo senhor, satisfazendo o pedido que lhe dirigira a junta municipal da instrução pública de Itatiba, ofereceu-lhe, para idêntico fim, mil exemplares. (Província de São Paulo, 17 de maio de 1884)¹⁹⁷.

¹⁹⁷ As citações foram adaptadas a ortografia atual pela autora.

Nos relatórios provinciais, esta prática se confirmava. O Presidente de Goiás, em 1875, registrou que “O Dr. Abilio Cesar Borges fez donativos de 300 exemplares de seus livros 1º, 2º, 3º de leitura e de 400 de gramatica elementar” (apud., MOACYR,1940, p.554). O presidente do Espírito Santo, em 1874, informou que o autor oferecera ao governo da província 200 exemplares de cada um dos seus três livros de leitura e da Gramática Elementar da língua francesa e mais 400 de Gramática portuguesa (Ibid., p.47). No ano seguinte, o presidente desta mesma província, com muita gratidão, referiu-se ao valioso oferecimento feito pelo Dr. Abilio de 300 exemplares de seus livros escolares.

Em carta encaminhada (de Paris) ao Ministro Leôncio de Carvalho, em 1872, Abilio, após enaltecer o bom serviço do Partido Liberal, destacando a confiança que este lhe inspirava pela instrução nacional, reclamou, mais uma vez, do quanto às escolas ‘padeciam’ de livros apropriados. Por conhecer (tão bem) as precárias condições das finanças do estado, ofereceu trinta mil exemplares de compêndios escolares. Lembrou ao ministro que não era para incluir na distribuição as províncias da Bahia e de Pernambuco, visto que as duas já tinham sido contempladas com 2.000 exemplares cada (apud, RIGHBA, op. cit., p.384). Em ofício encaminhado ao inspetor da instrução de Minas Gerais, em 1876, após criticar o pouco investimento desta província nas escolas primárias, Abilio registrou que oferecia seus préstimos na medida de suas ‘posses’:

Assim é que, nos limites das minhas forças, não cesso de ir por toda a parte em auxilio dos pobres famintos de instrução, offerecendo livros e minha composição, e outros para as escólas do povo, e que, ainda agora, doendo-me vêr a cainhesa com que neste particular foram attendidas as escólas da grande e rica província de Minas, officio ao Exmo. Sr. barão da Villa da Barra offerecendo-lhe para as mesmas 8.000 exemplares dos meus livros, os quaes a V. S. remetto nesta occasião (Ibid., p.384).

Ao fazer as doações, o autor aproveitava para lembrar o motivo do envio das obras, criticando os governantes que não cumpriam com seu papel, além de reforçar sua prática de benevolência para com a instrução pública. Ao doar suas obras para Mato Grosso, Abilio alertou que seus ensinamentos serviriam para retirar da “barbárie” a população daquela região:

Em 1874, tendo-me sido comunicado que as escolas dessa Província padeciam falta absoluta de livros, porque o Tesouro provincial em penúria não permitia fornecê-los desses principalíssimos instrumentos do ensino, sem os quais bem pouco valem escolas, ofereci para as mesmas 1.200 exemplares dos meus compêndios escolares. Lendo agora nos jornais a notícia do crime nefando praticado aí por mãe bruta e feroz, que à sua própria filha, na flor dos anos, arrancara fria e calculadamente a vida, cravando-lhe no seio a faca fílida, e tendo para si que praticava um ato de sublime virtude com punir assim uma falta da infeliz filha, que mais do que que punição mereceria compaixão; crime esse que não é senão a continuação de muitos

outros igualmente atribuídos à completa ignorância em que jaz imersa a maior parte da população dessa Província; no desejo de concorrer para que vão penetrando alguns raios de luz nessas trevas espessas que ainda aí envolvem os espíritos, resolvi fazer novo oferecimento de três mil exemplares dos ditos meus livros para serem distribuídos pelos alunos pobres mato-grossenses, que freqüentam as escolas (Apud SIQUEIRA, 2000, p.232)

Seguindo a mesma prerrogativa em um artigo do jornal *A Província de São Paulo*, o autor comunicou ao inspetor da instrução pública de Paty dos Alferes, o encaminhamento de 500 livros e acrescentou:

Assim como tantas subscrições se fazem e tantos legados se deixam para hospitais, para asilos de órfãos e mendigos, e para a libertação dos escravos, promovam-se também subscrições, instituem-se também legados em favor dos que sofrem a terrível doença da ignorância, dos que tem sede e fome de instrução, dos que pedem luz para sair do tremendo cativeiro das trevas (Apud HILSDORF, op. cit., p.159).

Como percebemos, as doações eram acompanhadas de críticas, sugestões e pareceres referentes ao que Abílio pensava ser o objetivo de seus livros. O autor expressou uma visão inteiramente iluminista ao ressaltar que a distribuição de livros teria a função redentora de, juntamente com a instrução, tirar a população das trevas da ignorância, sendo um meio para melhorar a sociedade tão cheia de corrupção e calamidades cuja causa parecia estar na multiplicação da ignorância.

Quanto ao seu modo de pensar, não diferia de outros intelectuais do período no qual a instrução era responsável por transmitir à população e, sobretudo à camada pobre, os valores morais e religiosos necessários para atingir a tão sonhada civilização. Por isso, o autor fazia questão de contribuir com seus livros que, a seu ver, possuíam estes valores, ou seja, eram ‘raios de luzes’ nas trevas em províncias e vilas que pareciam tão distantes (no espaço também) do que era compreendido como bons modos pelo erudito.

A distribuição de livros não gerava somente elogios à benemerência do autor, que era acusado por seus opositores de auto-promover-se. Como exemplo, podemos citar a irônica apreciação de *O Protesto* (RJ Imprensa Industrial, 1881p. 64) sobre os jornais que anunciavam constantemente atos de filantropia em artigos redigidos pelo próprio educador:

Esses jornais fariam melhor se inserissem por uma vez esta declaração: O nosso ilustre educandista Dr. Abílio C. Borges ofertará cada semana, um certo número de seus compêndios às escolas das províncias ou das paróquias do Brasil. No fim de cada ano daremos as estatísticas das ofertas generosas, em *pomposos elogios* do costume. Assim pouparão aos seus leitores essa comoção hebdomadária, que nos causa a

comemoração da filantropia do Sr. Abilio. Em tempo de calor são nocivas as comoções (Apud HILSDORF, op.cit., p.157-158).

Em relação à tiragem e distribuição das obras, os dados eram contraditórios. O próprio Abilio, em matéria no jornal *A Província de São Paulo* (29.3.1882), calculou, em 1882, que a soma dos exemplares doados chegava 300.000. No mesmo jornal, (8.4 1886) em 1886, o número se elevou para 5000.000. De acordo com seu biógrafo, Alves, em vinte anos, as obras de Abilio tiveram uma tiragem de 400.000 volumes, porém, em outra passagem, o mesmo autor ressaltou que Abilio distribuía gratuitamente mais de um milhão de exemplares de seus livros. Não nos propusemos a investigar a precisão deste número, contudo, tomando como base somente os dados que encontramos nos relatórios e em outros materiais, somamos um total de 68 mil livros distribuídos.

Quadro 3 Livros doados por Abilio Cesar Borges

Ano	Local destinado	Número de exemplares
1872	Governo Geral (Ministro Leôncio de Carvalho)	30.000
1872	Província da Bahia	2.000
1872	Província do Pernambuco.	2.000
1874	Província do Espírito Santo,	1.000
1874	Província do Espírito Santo	300
1874	Província do Mato Grosso	1.200
1875	Província de Goiás	700
1876	Província de Minas Gerais	8.000
1877	Província do Paraná	3.000
1884	Província de Minas Gerais (Passos)	500
1884	Província do Paraná (Morretes)	1.000
1884	Província de São Paulo (Iguape)	400
1884	Província do São Paulo (Itatiba)	16.000
1884	Província de Minas Gerais (Piumhy)	300
1886	Província do Espírito Santo	1.400
1887	Província do Ceará (Paraíso)	200
1887	Província do Pernambuco (Tracunhaem)	200
1887	Província do Pará (Belém)	400
Total		68.600

Apesar da imprecisão a respeito deste número, o fato é que Abilio distribuiu uma boa soma de suas obras. Mesmo que sua intenção tenha sido se promover, atestar sua filantropia cristã ou assegurar a adoção de seus livros é evidente que muitas crianças se beneficiaram desta

distribuição. É incontestável, neste período, o fato de que o poder público não proporcionava distribuição de livros para crianças pobres. Desta forma, ter um livro em mãos era ter um instrumento de aprendizagem, fato que não podemos deixar de considerar relevante.

Feita essa ressalva, lembramos que uma boa parte das doações aconteceu, sobretudo, após a mudança do autor para a Corte, posteriormente à publicação de outros livros concorrentes e ao recebimento do título de barão. Apesar de Abilio, aparentemente, não demonstrar interesse lucrativo com a venda de seus livros, a proximidade com o poder imperial pode ter-lhe garantido a aquisição de obras pelo governo para que o autor pudesse distribuí-las gratuitamente nas escolas. Bittencourt (1993) ressaltou que, levando em conta que se tratava de uma sociedade que se iniciava no mundo da leitura, a circulação de livros didáticos, neste período, superava as demais obras de caráter erudito, possuindo um status diferenciado e privilegiado. Este poder se deu, dentre outros motivos, pelo fato dos autores eruditos se utilizarem, de forma significativa, da literatura escolar para divulgarem seus trabalhos.

Havia um nítido interesse, por parte deles, em difundir métodos renovados, contudo considera-se que o retorno financeiro também incentivava de maneira considerável a produção de livros didáticos neste período. A relação estabelecida entre os livreiros e autores, a qual incluía o contrato, a qualidade da obra, o preço e outros interesses mútuos de caráter comercial, desmistificava, para Cabrini (1994), a idéia da escritura do livro, principalmente os didáticos, apenas com objetivo altruísta.

Para Cabrini, a ‘chave’ do êxito comercial da obra escolar estava no tripé da relação estabelecida entre ‘Editora’, ‘autor’ e ‘Estado’. O autor deveria escrever os temas de acordo com o programa oficial e melhor seria se fizesse parte das decisões dos programas deste ensino. A editora publicaria somente os textos que seguissem as normas vigentes, obtendo, assim, a certidão de aprovação da Diretoria Geral da Instrução Pública. A adoção das obras era incentivada pelas editoras, chegando os editores a oferecer prêmios aos autores que obtivessem do estado o certificado de adoção¹⁹⁸. Atento a esta norma, Abilio incluía nos prólogos de suas obras esta aprovação, munindo-se, assim, de argumentos para que suas obras fossem adotadas¹⁹⁹.

¹⁹⁸O prêmio variava entre certa quantia de dinheiro ou pagamento de qualquer prêmio pelo governo, buscando a editora, assim, arrebanhar os autores que lhes garantissem uma margem de venda. Já os autores esperavam da editora infra-estrutura para a composição, propaganda e distribuição de seus livros.

¹⁹⁹No prólogo da segunda edição do *Primeiro livro* (1869), estampou seu voto de profunda gratidão “aos Srs. Directores da instrução publica de quasi todas as provincias do Imperio, que os distinguiram e honraram, fazendo-os adotar nas aulas publicas primarias sob sua jurisdicção”, agradecendo, igualmente, o acolhimento dos professores públicos e particulares. Da mesma forma, incluiu, nesta mesma obra, o parecer do Conselho Superior de Instrução da Província da Bahia: “Ilmos. e exmos. Sñrs. – Examinei

Devido a sua ampla divulgação, os livros de Abilio eram facilmente aceitos nas províncias, contudo não podemos deixar de mencionar que as circunstâncias e as divergências políticas, muitas vezes, impediam a adoção ou o pagamento deste ou daquele livro. Citamos como exemplo a carta que Abilio encaminhou, em 1878, ao Diretor da Instrução Pública da Bahia, o barão Homem de Mello, cobrando o pagamento de vinte mil exemplares de suas obras. Abilio registrou, de forma contundente, que seus procuradores estavam ‘embaraçados’ em cobrar a dívida, sem conseguir recebê-la. Reclamou da suspensão realizada por Homem de Mello que havia desaprovado a encomenda dos livros pelo seu antecessor, quando estes já tinham sido entregues²⁰⁰.

Pelo que indica a carta de Abilio, houve acusação de troca de favores, pois, em duas passagens, ele procura esclarecer que não mantinha relação pessoal com o diretor anterior. Mesmo elogiando a moralidade e a economia imposta pelo novo diretor (proposta pelo Partido Liberal), o autor não abriu mão de receber a dívida, embora se dispusesse a esperar que os cofres provinciais permitissem o pagamento. Com pudemos averiguar, além da distribuição gratuita, havia a comercialização dos livros, que não era feita com muita tranqüilidade.

Apesar de não se referir aos livros do nosso autor, em uma matéria publicada no jornal *A província de São Paulo*, (30 de maio de 1875, p.02), João Köpke criticou duramente o inspetor geral da instrução pública de São Paulo por ter preterido sua obra *Methodo Rapido para aprender a ler nas escolas primarias*, em detrimento as de outros três autores: Freire, Abilio e Renault²⁰¹.

os dois opusculos, que VV. Ex. e SS. Tiveram a bondade de submeter ao meu parecer, intitulados *Primeiro e Segundo Livro de leitura* para o uso da infancia brasileira, compostos e publicados em Paris pelo incansavel, muito illustrado e zeloso Director do Gymnasio Bahiano Dr. Abilio Cesar Borges, e entendendo que elles podem ser mais uteis aos meninos, do que quantos sobre a materia por ahi há, minha humilde opinião é, que o digno Conselho superior dos Estudos os approve e recomende para serem admittidos nas aulas primarias d’esta Provincia, no que fará um grande bem aos meninos, por estar eu convencido de que elles acharão nos ditos livros um riquissimo thesouro, do qual com maior facilidade tirarão excellentes cabedals para sua instrução elemental. Deus guarde a VV. Ex. e SS. O Conselheiro Dr. Joao Antunes de Azevedo Chaves. Bahia, 5 de outubro de 1867” (1869, p.17).

²⁰⁰ Alertou o diretor que não era sua intenção especular com o dinheiro público, porém já havia doado 10.000 livros para a Bahia, lembrando, ainda, que tudo fora acordado com o antecessor de Homem de Melo, deixando claro que não mantinha nenhuma espécie de relação pessoal com ele, pois o contato havia sido feito por solicitação do próprio diretor que lhe enviara uma correspondência solicitando a encomenda. Mesmo não considerando vantagem financeira na transação, Abilio afirmou que reduzira os preços com a intenção de, mais uma vez, prestar serviço a sua terra natal: “Si V. S. examinar a correspondencia trocada entre mim e seu antecessor á respeito, verá a exactidão do que acabo de expôr, e comprehenderá que cedendo eu a minha Provincia livros no valor de 25 contos de réis por 10, isto é, com a redução de 60% nos preços, e ainda em cima pagaveis em 5 annos – se houver favor não fui eu quem recebeu, e sim quem o fez” (apud, RIGHBA, op. cit., p.386).

²⁰¹ Köpke, desabafou: “Anotei, pois, pela gloria de lutar contra s.s., que o ampraso e desafio a justificar o parecer, que emittio, ; é sim, e só, porque desejo, que o publico seja informado das rasões que militam em favor dos livros preferidos, para que faça justiça a quem fôr de direito; porque, no fim de contas, s.s. deve declarar ao publico, quaes os motivos que o levaram a recusar u livro, que a imprensa sensata approvou, e eu tenho justa que s. s. me dê occasião de convencel-o ou de convencer – se é que s.s. não appreciou bem, ou eu deixei-me levar pelos encantos do meu próprio trabalho.[fecha aspas?] O autor, concluiu que a informação (tardia), provinda do ‘lacaio’ do inspetor, de que não havia verba para a compra da obra, o que lhe causou ‘graves prejuizos’ em seus interesses de vender o livro, não o convencia. (*A Província de São Paulo*, 30 de maio de 1875, p. 02.)

Como podemos constatar, há pistas evidentes que apontam uma relação marcada por conflitos, o que demonstra que as boas relações determinavam as adoções dos livros.

A *Livraria de Vv^a J. P. Aillaud, Guillard e C^a*. foi a editora francesa pela qual Abilio publicou as três primeiras edições dos dois primeiros livros, em Paris. Ao investigarmos sobre essa editora, encontramos nos catálogos de 1821 a 1920 outras publicações referentes ao Brasil e identificadas como “Livros portugueses publicados em Paris”. Trata-se de obras como a *Constituição do império brasileiro, Paisagens do Rio de Janeiro, Gramática da língua no Brasil*, além de Atlas, mapas, livros clássicos e vários outros títulos adotados nas escolas de Portugal e do Brasil. No ano de 1866, o catálogo anunciava:

Além de numerosas obras publicadas pela sua casa, a que pertencem especialmente ao seu fundo, a Livraria de Vv^a J. P. Aillaud, Guillard e C^a., tem um sortimento de livros portugueses, assim antigos como modernos, publicados em Paris, Leipzig, Portugal e mesmo no Brasil. A cada tem igualmente uma importante collecção de obras relativas a Historia de Portugal e do Brazil. As suas relações com as principais livrarias europeias permite-me lhe fornecer, com prontidão e por modicos preços, todas e quaisquer obras que os seus correspondentes possam desejar (1866, p. 35).

As vantagens anunciadas eram uma atração para os autores brasileiros e uma boa parte dos livreiros confiavam a publicação às gráficas em Paris. De acordo com Hallewell (1985), a preferência pelas tipografias francesas, além do apelo esnobe, especialmente nos livros mais caros, para os quais a encadernação francesa serviria de propaganda (aparecia nos anúncios publicitários da época), tinha razão basicamente econômica, sobretudo após a segunda metade do século XIX, com o navio de vapor, que encurtava a viagem (por volta de 54 dias). Mesmo arcando com o preço do frete transatlântico, o produto europeu era mais barato e de melhor qualidade que o do Rio de Janeiro, tanto técnica quanto esteticamente. Os impressores brasileiros sofriam de outra desvantagem, pois tinham que pagar taxas mais elevadas pelo papel do que pelos livros importados²⁰². O mesmo autor cita o exemplo dos irmãos Garnier que enviavam livros para serem publicados em Paris e mantinham um tradutor brasileiro nas gráficas francesas.

De fato, publicar fora do Brasil, na época, sobretudo na França, era financeiramente mais vantajoso. Entretanto Bittencourt (1993) alertou que a produção de livros didáticos constituía-se

²⁰² Não podemos deixar de ressaltar que, devido à inibição da metrópole (Portugal), foi tardia a arte de impressão no Brasil e, mesmo com a implementação da Imprensa Régia, (1808) essa situação persistiu, pois o objetivo da imprensa real era divulgar atos governamentais e, apesar da publicação de algumas obras científicas e literárias (sobretudo nas áreas de medicina e engenharia), não produziu livros didáticos para a escola elementar. Bittencourt (2004) destacou que, após o término do monopólio da Imprensa Régia em 1822, a *Tipografia Nacional* continuou publicando obras didáticas em número restrito e editoras privadas de origem estrangeira passaram a se ocupar da produção nacional, embora sempre vinculada a países europeus, principalmente.

em mais um elemento do quadro de relações culturais entre Brasil e França, cuja relação era permeada por interesses econômicos e culturais estabelecidos entre os dois países e não como simples decorrência da importação de idéias feitas pelas classes dirigentes. Havia interesse de ambos os lados em implementar uma cultura francesa no Brasil²⁰³.

Abilio se encarregou, de forma independente, dos custos de edição e de impressão de seus livros, sendo que as datas das três edições coincidiram com viagens suas para Paris. Entretanto o dado impresso nas capas dos catálogos, a partir do ano de 1860, logo abaixo dos nomes dos proprietários, indicava: “Livreiros de suas Majestades o Imperador do Brasil e El Rey de Portugal”²⁰⁴. Isso nos dá alguma pista sobre o porquê da escolha de Abilio por esta editora. O autor mantinha uma relação próxima a D. Pedro II, o que pode ter facilitado uma ‘ajuda’ do governo imperial nos custos dos livros. De qualquer forma, a comercialização de livros didáticos dependia do Estado, como salientou Bittencourt (2004), seja pelo seu poder de aprovação ou como comprador, condição que levou os editores a criarem diversas estratégias de aproximação com o poder educacional, como assegurar a presença de autores próximos ao poder.

Em relação à longevidade da adoção e publicação dos livros de leitura, o fato de Abilio ter sido um fiel monarquista após a implementação da República indica a razão por que, provavelmente, suas obras foram substituídas por outras séries de livros de leitura. Um exemplo disso foi o Estado do Rio Grande do Sul, onde seu *Primeiro livro*, amplamente adotado durante o período monárquico, foi descartado pelo Conselho Diretos no início do período republicano, conforme indica o parecer:

O Sr. Diretor declarou que tendo que chamar-se concorrência para arrematação do fornecimento às aulas publicas do próximo anno, convocara a presente reunião do Conselho para que esta corporação resolvesse se iria ou não fazer alguma alteração nos livros adoptados. O Conselho foi de opinião que, temporariamente, isto é, no próximo anno não fossem contemplados os livros de Abilio (Atas, 1891, p.190. Apud, TRINDADE, 2004, p. 95).

²⁰³ Segundo Bittencourt (1993), a França tinha interesse em penetrar em uma região monopolizada pelo comércio inglês. Fazia, então, esforço para ocupar determinados setores comerciais no Brasil, vinculando-se as relações culturais a tal projeto. A preferência do Brasil pela França no que se refere à produção cultural, além dos interesses econômicos, pode ser entendida também pelo catolicismo brasileiro que se aproximava da mentalidade deste país, que possuía, além da educação francesa, uma mercadoria moderna e necessária para o projeto civilizatório. Era um modo de ser ‘moderno’, mais próximo de valores católicos de setores conservadores que desconfiavam do mundo protestante inglês.

²⁰⁴ Não era somente esta livraria que carregava este título. Hallewell (1985) registrou que as livrarias F.L. Pinto & Cia e J. Barbosa e Irmão, no Rio de Janeiro, em 1860, utilizavam o nome Livraria Imperial, “fornecedores de S.M. o Imperador”. O livreiro Paula Brito, igualmente, teve o apoio do Império. Sua *Imperial Typographia Dous de Dezembro* (data de aniversário de ambos, por uma feliz coincidência) teve o patrocínio imperial e, em 1850, foi inaugurada, tendo o Imperador como acionista, embora, para preservar sua neutralidade, não tenha exercido seu direito de ostentar a autorização de que era “impressor da Imperial da casa.”

Em Goiás, seus livros foram adotados oficialmente até a década de trinta do século XX, como afirmou A. Fleury, professor catedrático do Liceu, em artigo na *Revista de Educação* (1940)²⁰⁵. Também encontramos, no catálogo da Francisco Alves, o *Primeiro livro* (7ª edição), o *Segundo livro* (8ª edição), o *Terceiro livro* (5ª edição) e o *Quarto livro* (2ª edição), todos do ano de 1906. Lembramos que os filhos de Abilio, após sua morte, continuaram cuidando da edição e distribuição de seus livros, por esta editora.

Como bem ressaltou seu ex-pupilo, Raul Pompéia, ao dizer que ‘ele era todo um anúncio’, incontestavelmente, a propaganda foi um forte elemento utilizado por Abilio para divulgar seus livros e suas idéias educacionais. Como outros autores, utilizava os próprios livros, a contracapa, para listar suas obras (algumas incluía o preço), além de divulgá-las, seja distribuindo-as gratuitamente ou comercializando-as. Era expressivo o número de artigos em jornais, revistas e outros meios impressos escritos por ele próprio e por seus ‘admiradores’.

O autor enviava exemplares de seus livros para a imprensa com a clara intenção de que fossem divulgados. Não podemos nos esquecer de que a editora que publicou seus livros não era brasileira, portanto era papel seu fazer com que os livros fossem divulgados. Uma boa parte destas matérias e artigos foi anexada a suas obras (nos prefácios e conclusões) na tentativa de demonstrar o quanto a repercussão era positiva. Abilio também divulgou amplamente seus livros em anúncios pagos que ocupavam expressivos espaços nas páginas para este fim.

Um dos primeiros anúncios que, por certo, deve ter agradado muito ao autor, foi o artigo publicado na *Revue de l'instruction en France et dans les pays étrangers* (*Revista de Instrução Pública de Paris*) em sete de Fevereiro de 1867, ou seja, assim que publicou seus dois primeiros livros de leitura. Na seção denominada *Bulletin Bibliographique*, seção que a Revista dedicava ao comentário das últimas publicações consideradas importantes para a instrução pública, o autor (após se referir aos últimos livros da condessa de Ségur), lembrou que, já que se estava falando de livros destinados aos meninos, era justo mencionar “dous livros em lingua portugueza”, um verdadeiro presente que o Dr. Abilio fazia à mocidade ‘brasileira e portugueza’. Essa referência se devia, provavelmente, ao fato da editora (Aillaud &Guillard) ser franco-portuguesa²⁰⁶.

²⁰⁵ Ao salientar que o ‘alicerce’ do edifício educacional era o material sólido e substancioso, o professor registrou: ‘já possuímos e é ótimo’, fazendo referência aos cinco livros de Abilio, detalhando-os e tecendo inúmeros elogios a eles.

²⁰⁶ Utilizando como referência os prólogos que Abilio deixou nos livros, o artigo teceu inúmeros elogios a eles, detalhando seus conteúdos, métodos e objetivos, não deixando de salientar as atrativas ‘historiasinhas’ que se finalizam com uma lição de moral e um conselho, por fim concluía: “Se nós mencionamos estes dois livros, é que somos felizes de verificar que em todos os países surgem novas preocupações em favor da infância e da mocidade, a nossa iniciativa para bater em brecha a rotina, esta velha inimiga do progresso; e que os espíritos os mais sérios, os homens os mais eminentes, como é o Sr. Abilio, não desdenharão de

Nas páginas dos jornais *Diário da Bahia*, *Jornal da Bahia*, *Jornal do Comércio e Província de São Paulo* e outros meios impressos, encontramos várias matérias que opinavam sobre os livros que o ‘incansável’ Dr. Abilio havia publicado. As matérias não se diferenciavam muito umas das outras, pois o objetivo principal era o de enaltecer as obras que haviam sido publicadas ‘em Paris’. Dessa forma, os textos descreviam os livros como ‘livrinhos’ que vinham para preencher a grande lacuna deixada pela falta de livros apropriados em uma pátria em que faltava tudo à instrução primária. Propagavam os livros como obras apropriadas às ‘inteligências infantis’, ‘à fraqueza da inteligência’ e à atenção infantil ‘tão movediça e inquieta’, registrando a importância dos contos morais presentes nos livros que continham ‘germes preciosos’ de muitos princípios ‘salutares’, livros considerados como ‘um verdadeiro reconhecimento à importância da infância’. Anunciar e propagar as obras não era somente uma prática de Abilio, outros autores também divulgavam em jornais e revistas matérias semelhantes, tecendo inúmeros elogios para seus próprios estabelecimento e livros.

3.3 Os dois primeiros livros de leitura: *Ler sem refletir, é comer sem digerir*

Abilio manifestava um interesse expressivo em relação à aprendizagem da leitura pela criança²⁰⁷. Estava sempre atento aos debates em torno de adequação de linguagem, realidade próxima da criança, de modo que seus dois primeiros livros de leitura, de acordo com ele próprio, foram publicados para suprir estas faltas. O *Primeiro livro* era uma transição entre a vida na família e na escola, uma substituição das cartas de leitura utilizadas no período, porém com uma linguagem que proporcionava, segundo o autor, além de um ensino mais agradável, uma redução no tempo de aprendizagem em uma clara demonstração da produtividade e do rendimento da escola. O ‘livrinho’ não deveria ser posto nas mãos das crianças, a não ser após duas ou três semanas depois da entrada da criança na escola. Neste tempo, que chamou de ‘preparação para a leitura’, o mestre ditaria as sílabas e palavras da lição, fazendo os alunos pronunciarem ‘destacadamente’ as sílabas de cada palavra sem fazer referência às letras que compunham a

dar, em prol do desenvolvimento intelectual de seu país, toda sua solicitude a esses primeiros passos de infância” (1866/04-1867/04: p.716/717).

²⁰⁷ Na década de oitenta, Abilio criou um aparelho denominado ‘imprensa escolar’ como forma de incentivar ainda mais a aprendizagem da leitura. O aparelho, segundo o autor, tinha também a intenção de redimir crianças e adultos analfabetos dos estudos fastidiosos dos silabários comuns. Em forma de porta com régua paralelas e horizontais, trazia gravadas as letras do alfabeto, maiúsculas e minúsculas, de forma visível de qualquer ponto da sala de aula. Com as tabelas, era possível ao mestre

mesma. Ao fim deste ‘exercício de cor’, o mestre, de forma solene, ordenaria que os pupilos abrissem os livros e passassem a ler as palavras, cuja silabação havia acabado de fazer de cor. Isto é, ele os fazia ler com ‘os olhos’ o que já haviam lido ‘pelos ouvidos’.

O mestre passaria, então, a ler com os discípulos, pois estes não poderiam ler sozinhos e, muito menos, estudar previamente as lições, a não ser depois da última edição do método, quando entrassem nos exercícios de leitura corrente, momento em que já dominavam a leitura. Abilio alertava que o mestre ‘jamais’ deveria passar de uma lição a outra sem que a maioria dos discípulos a soubesse na ‘ponta da língua’. Aconselhava ainda que, todos os dias, ao começar nova lição, o mestre fizesse uma ligeira recordação das lições anteriores e, ao chegar na última lição, retornasse à primeira, verificando se houve, de fato, a aprendizagem. O método Macahubas, contido no prefácio do *Novo livro de leitura*, proclamava que o ensino da leitura deveria ser:

Nos primeiros exercicios, a fim de animar os timidos e menos inteligentes, os tardos, ou poupl-os, em caso de erros, as risotas dos companheiros mais tallentosos e activos, seja a syllabação feita por todos simultaneamente em voz alta, porem, depois de duas ou tres secções, devera o mestre questionar a cada um por sua vez, para certificar-se do progresso relativo dos mesmos (1888, p.12).

Quanto ao tempo empregado nesta tarefa, o autor sugeriu que, para os meninos de sete a nove anos bastariam de duas a três sessões diárias de quarenta e cinco a cinqüenta minutos cada. Deste modo, em três ou quatro semanas, os pequenos estariam lendo ‘suficientemente bem’. Bastava que conhecessem as sílabas elementares para formar todas as outras, evitando perda de tempo, sendo inútil insistir no ensino pelas sílabas soltas, pois se deveria ler como se fala e ‘ninguém fala soletrando’. Baseando-se em um sistema ‘natural’ de aprendizagem, Abilio recomendava, ainda, que, apesar de simples, este método demandava mestres de particular talento e vocação para o ensino específico da infância.²⁰⁸

colocar e deslocar, compor e decompor sílabas, palavras e frases, ensinando, assim, a ler sem fastio., Abilio afirmou, sem modéstia, que se a imprensa escolar fosse generalizada, resolveria o problema do ensino da leitura do povo.

²⁰⁸ É interessante observar que, em seu *Novo primeiro livro de leitura* (1888), no qual implantava definitivamente seu ‘Método Macahubas’, Abilio ressaltou que a obra não se dirigia somente as crianças, mas também a todos os analfabetos. Também não seria instrumento somente do professor, como também um recurso que ‘até’ as mães de família ‘mais incultas’, poderiam utilizar. Apesar de o autor registrar que seu ‘novo método’ iria revolucionar completamente o ensino da leitura, o discurso era o mesmo de 1866, com algumas ligeiras modificações que em nada se assemelhavam a uma revolução do método, que continuou baseado inteiramente na natureza da linguagem, na simplicidade, na ausência de qualquer artifício, na insistência de que o mestre fizesse a ‘recordação geral’, na facilidade de compreender e de aplicar, assim como na obtenção de ‘resultados surpreendentes’. Com cautela, talvez temendo críticas, alertou que o emprego da obra não era exclusivo do ensino pelo *Método Macahubas*, pois se prestava igualmente ao ensino da leitura pelo método comum, com a vantagem de que se conseguia muito mais proveito do que se poderia obter com outros silabários ‘vãos, indigestos e sem sistema’ que existiam. Uma das diferenças que ele fez questão de destacar se relacionava com a sua aplicação. Sem modéstia alguma, ressaltou que o tempo do aluno era menor com ele, pois se considerava diferente dos outros mestres pelo fato de portar a vantagem de conhecer profundamente a ‘philosophia do methodo’, que havia conseguido organizar depois de muito estudo, constantes observações e repetidas experiências, lembrando, ainda, que era animado pela intensa paixão de autor e fervor de propagandista convicto.

**NOVAS DICOES DOS
COMPENDIOS**
de
Dr. Abilio Cesar Borges

A' venda na livraria de **A. L. Garraux & Comp.**, pelos preços da Côrte

Primeiro livro de leitura	500 réis
Segundo " " "	1\$500 »
Terceiro " " "	2\$000 »
Grammatica portugueza	1\$000 »
Geometria pratica popular	1\$000 »
Camões. Edição escolar especial	1\$000 »
Grammatica franceza elemental	1\$000 »
Methodo de Alu para o ensino pratico do francez	2\$500 »
Pequeno tratado de leitura em voz alta	500 »
Noções de arithmetica para as escolas	200 »

NOTA.—Todos estes compendios acham-se oficialmente adoptados nas escolas da Côrte e das principaes provincias.
(2 v. por sem.) 100—20

NOVAS PUBLICAÇÕES
do
BARÃO DE MACAHUEAS
DR. ABILIO CESAR BORGES

Na livraria GARRAUX acham-se á venda os muito conhecidos compendios escolares de Abilio, e mais os seguintes opusculos ultimamente publicados, nos quaes o projecto educador trata magistralmente, á luz da moderna sciencia pedagogica, de varias importantissimas questões do ensino da mocidade.

- 1.º A Lei Nova do Ensino Infantil.
- 2.º Propaganda contra o emprego da palmatoria e de outros castigos aviltantes.
- 3.º Propaganda em prol da elevação dos estudos.
- 4.º Dissertação lida no Congresso Pedagogico Internacional de Buenos-Ayres.
- 5.º Dissertação lida no salão de honra do Museu Pedagogico do Rio de Janeiro, sobre o Apparelho Praxiometro.
- 6.º Dissertação lida no mesmo salão, sobre o ensino moderno da lra no Collegio Abilio.

Preço de cada brochura 1\$000
(111) 20—2

**Sobre a Grammatica Portugueza do
dr. Abilio Cesar Borges**

Illm. sr.—Accusando a recepção do officio de v. s. de 14 de Maio, que acompanhou um exemplar da Grammatica Portugueza que acabava de publicar, cabe, antes de tudo, pèdir a v. s. desculpa por não ter ha mais tempo cumprido o dever de responder-lhe, attendendo v. s. que essa demora foi proveniente de aguardar um parecer revestido de toda competencia, dado pelo conselho superior, a cuja apreciação a submetti.

Sendo essa parecer approvado em uma de suas ultimas sessões, só agora posso satisfazer o pedido de v. s., remettendo cópia do referido parecer, do qual verá que foi a sua grammatica considerada como superior ás que actualmente existem para o ensino dessa disciplina.

Approvito a oportunidade para reiterar a v. s. os meus protestos de perfeita estima e subida consideração.

Deus guardé a v. s.
Bahia, 23 de outubro de 1877.

Illm. sr. dr. Abilio Cesar Borges, mui digno director do collegio Abilio.—Dr. José Eduardo Freire de Carvalho—Director geral da instrucção publica.

Terceiro livro de leitura

Foi-nos offerecido pelo sr. dr. Abilio Cesar Borges, o seu *Terceiro livro de leitura* para uso da infancia brasileira, 2.ª edição accrescentada de um appendice sobre regras de moral e civilidade, precedido de artigos da imprensa quando appareceu a primeira edição, e com uma introdução pelo autor, na qual magistralmente elle aponta os defectos do ensino primario entre nós, indica algumas reformas e trata da necessidade de livros adaptados ao espirito pouco desenvolvido das creanças.

E de feito, como bem diz o illustrado mestre, não se valem escolas sem bons livros, que são os instrumetnos do ensino. Uma outra verdade que elle consigna na introdução de sua obra, é a necessidade da instrucção sem a qual não é possível a verdadeira democracia.

Cheio de sas doutrinas e de utilissimas noções, está neste caso o *Terceiro livro de leitura* do sr. dr. Abilio Cesar Borges, o acerrimo propagandista da abolição da palmatoria e castigos corporaes no ensino, que merece ser apontado como um dos brasileiros que mais se tem dedicado á causa da instrucção, de quel tem feito um sacerdocio, ao mesmo tempo que procura destruir a rotina, o carancismo do methodo seguido na diffuso do ensino.

Agradecemos o exemplar que nos foi offerecido.

(Do Jornal «A Provincia» de Pernambuco.)

Figura 22. Dois exemplos de propagandas para divulgar as obras de Abilio. As primeiras eram anúncios pagos pelo autor e as últimas são artigos feitos por outros que recebiam os livros e divulgavam-nos (Fonte: Jornal A Provincia de São Paulo – AEL).

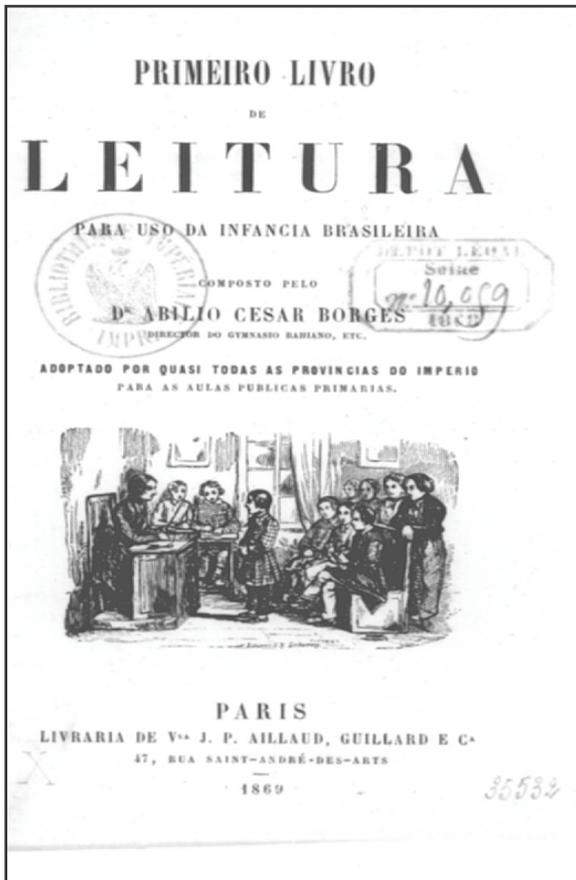


Figura 23 Primeiro e Segundo livros de leitura para a infância brasileira, publicados pela primeira vez em Paris no ano de 1866. (Fonte e Fotos BNF).

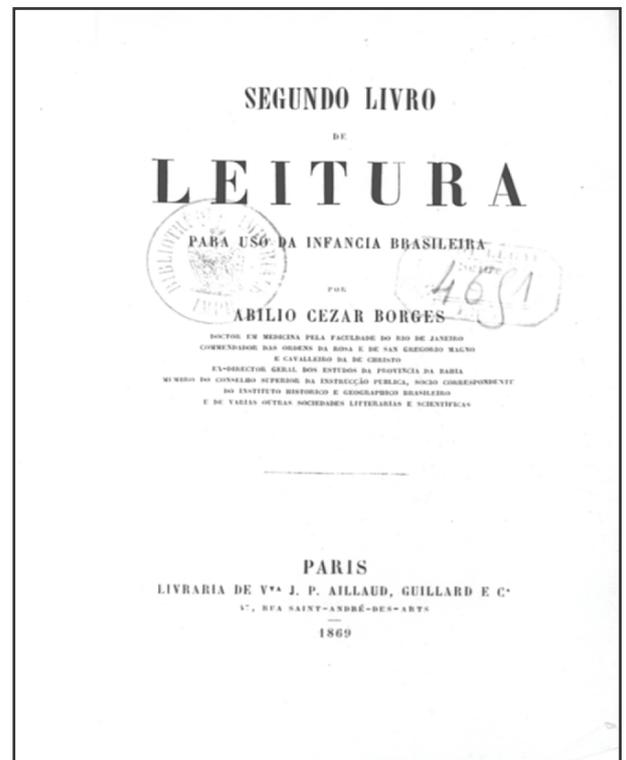
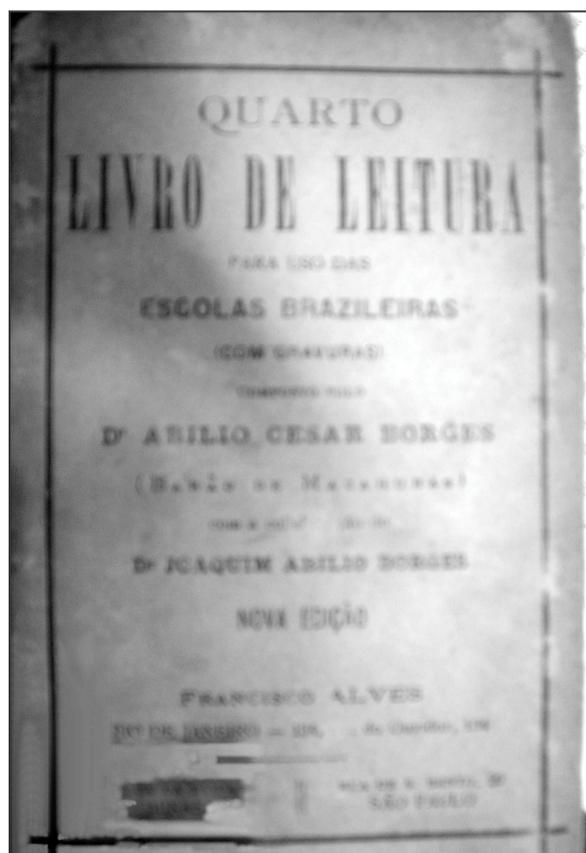
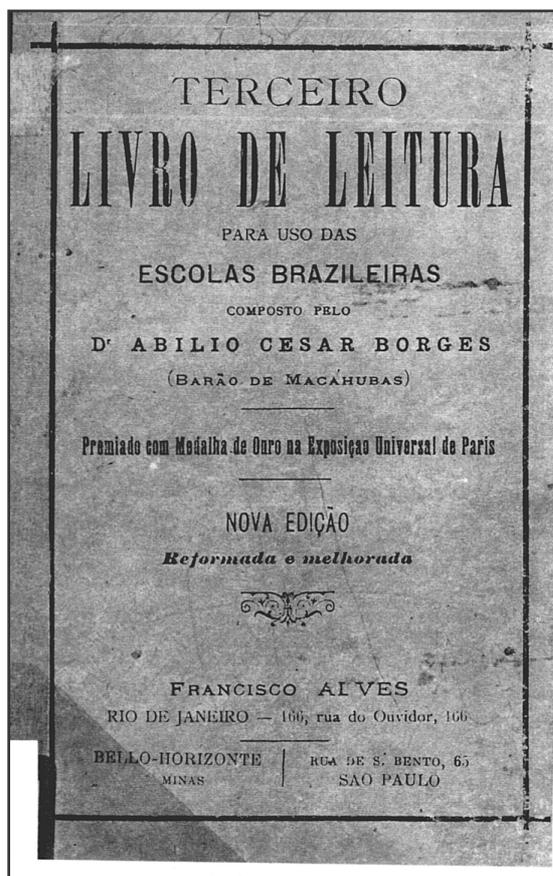




Figura 241 *Novo Primeiro Livro de leitura* publicado em 1888; *Terceiro Livro de leitura*, publicado em 1872 e *Quarto livro de leitura*, publicado em 1890 (Fonte: BNRJ e FCM)



Ou seja, não bastava somente a vocação, o talento e a capacidade eram essenciais. Quanto à escrita, aconselhava que não se iniciasse antes dos sete anos, pois, além de ser um trabalho de pouco proveito, era penoso demais para mãozinhas ‘tão pequenas’.

Seu método se diferenciava do ensino mútuo (referido no capítulo anterior), método que recorria ao uso de monitores (alunos mais adiantados treinados pelos mestres) para ensinar as outras crianças. No método de Abilio, o papel do professor não era substituído e o livro era elemento essencial na aprendizagem. No que diz respeito ao papel do livro didático, em meados do século XIX, este passou a ter uma função diferente. Se antes era um material de uso exclusivo do professor, que transcrevia ou ditava partes deles nas aulas, surgiu uma necessidade do livro ir direto para as mãos dos alunos, pois, de acordo com Bittencourt:

O aluno era (e ainda é) um público compulsório, mas assumi-lo como consumidor do livro significava para os autores e editores, atender as novas exigências, transformando e aperfeiçoando a linguagem dos livros. As ilustrações começaram a se tornar uma necessidade, assim como surgiram novos “gêneros didáticos”, destacando os *livros de leitura* e os *livros de lições de coisas*, não se limitando a compêndios e cartilhas (2004, p.485).

Em suas rápidas considerações (uma espécie de prefácio) sobre o método do *Primeiro livro de leitura*, Abilio registrou que o objetivo principal da obra era o de fazer com que as crianças pensassem e entendessem o que liam, enfatizando que:

É opinião minha muito antiga, que si as creanças, depois de conhecido o alfabeto, deparassem logo, na reunião de letras em syllabas, com palavras que lhe fossem familiares, combinadas em curtas orações ja por elles usadas no tracto familiar, não so aprenderiam a ler rapidamente, mas aprenderiam com gosto, por encontrarem nas suas primeiras lecções de leitura, justamente as palavras e phrases que estavam acostumadas a ouvir e a fallar em suas casas, e cuja significação, portanto, lhes não seria estranha (1866a, p.485).

Seguindo esta prerrogativa, o autor iniciou o *Primeiro livro* com o alfabeto, apresentando depois as vogais maiúsculas e minúsculas para, em seguida, apresentar o que denominou “Combinação das palavras precedentes em orações faceis, conhecidas dos meninos.” Apresentou, primeiramente, as palavras com uma sílaba, como ‘bem’; ‘mal’; ‘cruz’; ‘mãe’ e outras. Após o domínio esperado das letras e das palavras, surgiam pequenas frases: ‘Não tem cruz’; ‘Não ha mel’ etc. Prosseguia com palavras de duas sílabas, como: ‘angu’; ‘café’; ‘boi’, ‘porco’; ‘leitoa’, e com as frases: ‘Rosa tem quatro limas’; ‘Eu ganhei seis ovos’; ‘Bento está com sarna’; ‘Na noite de S. João se faz fogueira’; ‘Joaquim não lava as orelhas’; ‘Miguel está no quarto’.

As palavras, de fato, deveriam corresponder à realidade próxima da criança, correspondendo a sua preocupação a respeito da ineficiência da utilização de nomenclaturas não identificadas pelo mundo infantil. Seguindo esta prerrogativa, na segunda edição desta obra, Abilio substituiu nomes de frutas como nozes por caju, uvas por mangas, maçã pela jaca, figo por cajá, além de trazer animais típicos de um Brasil rural do período, o que evidenciava seu nacionalismo que, apesar de ambíguo, era marcado pelo sentimentalismo romântico rural.

O *Primeiro livro* trazia oito pequenas lições, que tratavam de temas que aludiam à obediência, ao cumprimento dos deveres, à fidelidade e a outras virtudes que se contrapunham ao orgulho, à obediência, e também a temas gerais como tipos de casa, divisão do tempo: horas, minutos, dias e meses etc. O alfabeto e vogais deste livro não eram ilustrados. Diferente dos alfabetos ilustrados, que já estavam em voga na França, e do *Primeiro livro de leitura*, de Felisberto Carvalho, cujos textos de alfabetização eram ilustrados e cujas palavras estavam relacionadas com o desenho, buscando o auxílio do desenho para que as crianças, utilizando a intuição, compreendessem melhor o assunto.

Assim que a criança, através de seu talento individual, aprendia o repertório desta obra, passava para o *Segundo livro*, composto exclusivamente de pequenas historietas, fábulas, poemas, hinos ou fragmentos de textos literários clássicos. A proposta deste livro era aperfeiçoar a leitura e, através dela, oferecer à criança a instrução moral e religiosa, com temas referentes às virtudes, trazendo novamente temas como bom comportamento, obediência, amor a Deus, honestidade, caridade, deveres cívicos, princípios de higiene etc. Semelhantemente às lições do primeiro livro, as lições combatiam duramente os ‘pequenos vícios’ da infância como mentira, desobediência, egoísmo, gulodice etc.

Não havia discrepância entre os conteúdos dos livros e os discursos oficiais e não oficiais. Temas como os já citados se complementavam e reforçavam a intenção de moralizar o imaginário das crianças. Abilio era um autodidata e, portanto, suas obras foram compostas na medida que se alargava sua experiência no campo da instrução. Ao tomarmos contato com algumas poucas edições de diferentes épocas, notamos que as reduzidas modificações eram anunciadas nos prefácios. Infelizmente, devido à escassez dessas obras, não nos foi possível realizar maiores confrontos.

3.4 Livrinhos ornados com ‘lindas gravuras’: ilustrações e fonte

Os livros de leitura, objetos de nossa análise, foram ilustrados com gravuras retiradas dos catálogos de *Laurent et Deberny*, uma impressaria francesa do século XIX. Nesta parte, discutiremos sobre a implementação de imagens nos livros escolares, situando a iconografia no tempo histórico, incluindo seu percurso na França, seus objetivos e o modo como foi ordenada nas obras didáticas. Nessa pesquisa, utilizaremos, além da palavra ‘ilustração’²⁰⁹, o termo ‘gravura’ e ‘imagem’ para designar a iconografia que acompanha os textos dessas obras. Porém é importante salientarmos que a expressão ‘gravura’ era a mais utilizada nesse período, como pudemos constatar nos catálogos do século XIX: “livrinhos ornados com lindas gravuras”.

A tese de que, através da imagem, a criança é estimulada a identificar a palavra e o texto não é recente. Apesar das ilustrações terem adentrado de vez nas obras escolares francesas a partir da segunda metade do século XIX, os estudos que abordam a ilustração nas obras didáticas nos reportam ao pioneirismo de Jean Amos Comenius. O autor da conhecida *Didática Magna* (1678) publicou a enciclopédia ilustrada *Orbis pictus* (1657), na qual passava noções de ensino associadas às imagens correspondentes, numa tentativa de adequar a leitura à estrutura mental da criança. Tratava-se de ensaio ou protótipo dos livros didáticos ilustrados que apareceriam depois.

As idéias de Comenius do século XVII vieram a se tornar consenso na França do século XIX. Contudo, as gravuras tiveram que percorrer um longo percurso até se instalarem definitivamente nas obras escolares. O aperfeiçoamento da técnica da xilogravura contribuiu de forma definitiva para essa efetivação, permitindo o uso da gravura em larga escala. A técnica milenar da xilogravura remonta a uma época anterior à invenção da imprensa e era simples: após a imagem ser esculpida na madeira pelo artista, esta recebia tinta e era gravada sobre o papel, funcionando como uma espécie de carimbo. Na Idade Média, a técnica da gravura sobre madeira se popularizou e oferecia temas populares para um largo público, visando, sobretudo, funções religiosas, tanto que os primeiros ateliês se instalaram próximos aos mosteiros. Eram gravuras de piedade, de amor e outras que tocavam o coração de gente simples, desempenhando papel de proteção e consolação.

²⁰⁹A origem da palavra ‘ilustrar’ provém de “homem ilustre”, de saber e de erudição²⁰⁹. Na França, o uso desse termo para assinalar uma imagem que acompanha um texto ou que associa uma imagem à palavra, apareceu nos guias de viagens dos ingleses em 1825, sendo consagrado a partir de 1843, com o jornal francês *L’Illustration*. A partir de então, a palavra passou a ter um duplo sentido, tanto para imagens como para o reconhecimento e a glória. (LE MEN: 2002).

Somente a partir da segunda metade do século XVIII a xilogravura, a gravura sobre a madeira e a litogravura, a imagem esculpida sobre a pedra, revolucionaram a imagem impressa para o século XIX. Alguns ilustradores imprimiam sua arte diretamente na pedra, contudo os que criavam ilustrações para os livros utilizavam a madeira para este fim. A gravura sobre madeira se expandiu na técnica tipográfica, permitindo que ilustração e texto se integrassem sob a mesma prensa, o que gerava tiragens simultâneas e de melhor qualidade. A expansão da técnica de gravura na madeira oferecia inúmeras vantagens, como preços mais baixos, multiplicidade de provas, variedade de detalhes e, sobretudo, liberdade de composição. Isso simplificou a produção de gravuras destinadas a diferentes públicos no decorrer do século XIX, aumentando consideravelmente o acesso, não somente das crianças, como das pessoas em geral, às cenas simbólicas do cotidiano.

Em relação à efetivação de imagens voltadas para o público infantil na França, é importante ressaltar que isso não surgiu ao acaso, assim como não resultou de uma só causa. Primeiramente, para que se produzisse uma literatura para a infância e, conseqüentemente, ilustrações específicas para esse público, era preciso ter claro a noção de infância.

De acordo com Havelange & Le Men (1988, p.09), a partir do século XVIII, a preocupação pedagógica iluminista, reforçada pela expulsão dos jesuítas e pela necessidade de uma reorganização do ensino, impulsionou a produção de livros mais adaptados para o público infantil. Aos olhos da pedagogia, a criança não era mais considerada uma ‘carga’ e, sim, um investimento e uma esperança para o futuro, sendo preciso, assim, investir em uma produção de livros apropriados, atrativos e alegres para esta faixa etária.

As gravuras, contudo, ainda não estavam implantadas de forma definitiva nos manuais escolares. Hébrard (2001, p.127) ressaltou que os primeiros manuais escolares da França eram severos e sem ilustrações:

No fim do século XIX, a ilustração se faz mais freqüente: título enfeitado, pequeno desenho ilustrativo colorido nos maiores, pequenos desenhos geométricos embaixo das páginas (como frisos). Graças ao poder evocador das imagens, o livro não é mais esse objeto austero que devia ser até então. Ele ensina tanto por suas representações quanto por seus textos.

Um dos fatores, segundo Parmegiani (1989), que não contribuíram com a instalação das ilustrações para a criança relacionava-se ao nascimento de uma cultura infantil submetida aos valores estéticos e pedagógicos da burguesia liberal francesa do século XIX, classe que, por sua

vez, cultivava e admirava as manifestações acadêmicas, sobretudo a pintura histórica e de gênero, identificada como *peinture pompier*. Até meados do século XIX, a ilustração era convenientemente reduzida a esses valores, não sofrendo modificação e não se adaptando aos moldes da natureza do público infantil, pois a seriedade que regia a ordem social vigente não encorajava a imagem a se infantilizar.

Um outro fator que contribuiu para que não existisse diferença morfológica ou de estilo entre as imagens destinadas aos adultos e às crianças foi que, durante uma grande parte do século XIX, a ilustração infantil era feita por artistas que não estabeleciam diferenças de idade entre seu público. Parmegianni exemplificou isto com a arte de Gustave Doré, que utilizou uma técnica de desenho comum na obra *O Inferno*, de Dante (1860) e na obra infantil *Pequeno Polegar* (1862), de Charles Perrault. Para essa mesma autora, Doré deveria conhecer mal a psicologia da infância ou se recusava a tomar conhecimento disso. Os ingleses, mais atentos aos detalhes das ilustrações direcionadas ao público infantil, contestaram a falta de ilustrações na história do *Pequeno Polegar* e questionaram a única imagem feita por Doré, considerada agressiva, na qual o Ogro se prepara para cortar a garganta de suas próprias crianças.

Esta exigência provinda do povo inglês resultava de um país com um sentimento de infância mais desenvolvido do que na França, pois os ingleses demonstravam uma exigência em responder às necessidades da infância, garante a autora.

Hetzel (1814-1886) foi o grande editor de ilustração para crianças na França do século XIX, sendo suas obras dirigidas ao público infantil e feminino. Consciente de que era o adulto quem escolhia as obras para o público infantil, Hetzel editou obras direcionadas para a família. Contudo foi a partir das ilustrações de Eugène Froment, em 1861, na obra “*La comedie enfantine*”, que os editores encontram elementos constitutivos para uma representação de infância mais idealizada. Nessa obra, segundo Parmegiani (1989), surgiram as primeiras inspirações de que se deveria exigir nos livros destinados para a criança.

Paralelamente a estas iniciativas, as representações inspiradas pela estética romântica e a pintura *pompier* continuaram a ser utilizadas nas histórias para crianças. As figuras eram as mesmas que ilustravam romances, contos, livros de história, obras documentais e outros materiais. Segundo Perroux (1985), apesar de, no final dos anos trinta do século XIX, a imprensa infantil e a iconografia serem mais abundantes, elas ainda eram destinadas às famílias. Portanto nada justificava que suas representações fossem distintas da visão a que nos referimos.

O abecedário ilustrado pode ter sido a forma mais antiga de livros ilustrados para o público infantil. Foi o primeiro contato da criança com a arte através de cada figura que acompanhava cada letra do alfabeto. Esse tipo de material foi amplamente divulgado na sociedade francesa do século XIX, um tempo em que a aprendizagem da leitura se fazia não somente na escola, como também no interior da família. Nesse período, alfabetos de diferentes tipos foram difundidos, sobretudo pela prática da literatura de *colportage*²¹⁰ e também da *l'imagerie populaire*. Para Le Men (1984), através dos abecedários, manifestava-se uma cultura infantil caracterizada pela uma duplicidade: de um lado, a própria infância que se inventava, se transmitia e se modificava; do outro lado, uma cultura produzida pelo adulto e que impunha à infância os objetivos da educação e da integração social, através de seus pais e professores.

A partir da segunda metade do século XIX, o papel da imagem, apresentada como um suporte pedagógico nos manuais escolares foi reforçado pelas preocupações da pedagogia francesa em manter a atenção da criança, tornando a lição mais simples, agradável e fácil de compreender através de histórias atrativas e ilustradas. Foi neste contexto que as imagens adentraram os materiais pedagógicos, provenientes dos catecismos diocesanos. Tratava-se de imagens de pequeno formato, como eram as dos pequenos catecismos e, posteriormente, surgiram imagens maiores, que ocupavam mais espaço na página. Os temas perduraram, do século XVI ao século XX, sem grandes alterações, pois o papel da *l'imagerie* não era dar uma nova interpretação para o grande público e, sim, garantir o sucesso já efetivado.

Para esboçar uma noção de como se processavam as imagens no interior do comércio das tipografias, vamos discorrer sobre as gravuras contidas nos *Livros de leitura*, usando como referência uma tipografia de que foram extraídas as gravuras dos dois primeiros livros de Abilio, a tipografia francesa *Laurent et Deberny*. Não encontramos dados sobre a história dessa tipografia, a qual não nos parece ter ocupado um lugar significativo no comércio das imagens na França²¹¹.

²¹⁰ O *colporteur* ocupou um papel importante na divulgação dessas imagens na França. Trata-se de vendedores não sedentários, feirantes sem lugar fixo, que comercializavam imagens e textos em lugares públicos e, eventualmente, se solicitados, iam ao encontro do cliente. Compravam um grande estoque de imagens de piedade, de abecedários, de temas históricos, temas divertidos, imagens infantis, canções e outros com o intuito de divertir um público diverso durante os longos invernos. As imagens eram endereçadas ao povo do campo, porém numerosas pessoas pertencentes à burguesia também colecionavam estas imagens populares, plenas de simplicidade.

²¹¹ Nas citações de Le Men (1984), que registrou os nomes de tipografias que ilustraram os diferentes *Abecedários ilustrados* franceses do século XIX (mais de 700), é ausente o nome de *Laurent et Deberny*. Contudo, ao analisarmos as ilustrações de alguns manuais franceses para o ensino primário da época, encontramos algumas ilustrações dessa tipografia. Na obra de J. A. Eugène Gaultié: *Cours méthodique de lecture – Avec ou sans épellation. Ouvrage où se trouvent aplanies toutes les difficultés de la lecture élémentaire*. (Paris, 1878), há uma ilustração dessa tipografia que aparece no *Primeiro livro* de Abilio, porém somente

Nas obras francesas que abordam a história da iconografia, é constante a alusão da importância da imprensa denominada *Épinal*. Criada em 1796, por Jean-Charles Pellerin, esta fábrica de imagens, além de utilizar as técnicas de impressão de sua época (gravura em madeira), recorreu a técnicas modernas. A partir de 1820, reproduziu litogravuras coloridas para tornar as imagens mais vivas. *Épinal* viveu seu auge no século XIX, graças à distribuição de imagens populares divulgadas pelos *colporteurs* que, de cidade em cidade, levavam o trabalho dessa *imagerie*.

A tipografia de imagens de *Laurent et Deberny* provém da década de trinta do século XIX. Encontramos na *Bibliothèque National de France* os seguintes catálogos:

- 1- *Laurent et Deberny*. Fonderie de Laurent et Deberny. *Epreuves de Caractères*. Second Cahier. Paris: Fonderie de Laurent et Deberny, (imp. De J. Didot L'ainé), Juillet 1832.
- 2- *Spécimens Typographiques. Spécimen des divers types de la Fonderie Laurent et Deberny*. Paris (17 Rue de Marais Saint-Germain): Fonderie de Laurent et Deberny, 1848(?).
- 3- *Spécimens Typographiques. Spécimen des divers types de la Fonderie Laurent et Deberny*. Paris (17 Rue de Marais Saint-Germain): Fonderie de Laurent et Deberny, 1860.
- 4- *Spécimens Typographiques. Spécimen des divers types de la Fonderie Laurent et Deberny*. Paris (17 Rue de Marais Saint-Germain): Fonderie de Laurent et Deberny, 1862 (?).

Estes livros denominados *typographiques* (tipográficos) continham, além de diferentes fontes para textos e cartazes, diversas espécies de gravuras, feitas no estilo xilogravura, para serem apreciadas e escolhidas pelas editoras ou pelos autores. Uma boa parte delas era identificada nas obras do Dr. Abilio e nos catálogos pela assinatura de *Laurent et Deberny*. Entretanto, nas mesmas obras, encontramos outras ilustrações, do mesmo estilo, somente com a assinatura de *Deberny*²¹² e outras sem assinatura alguma.

Ao analisar os alfabetos ilustrados na França oitocentista, Le Men (1984) constatou que a ausência de noção da propriedade artística era comum, se estendendo também para outros tipos de imagem e para os textos. Isto podia ser explicado pela extrema raridade de figuras originais.

uma parte da mesma, mostra que as ilustrações eram compostas por partes, podendo seus fragmentos ser utilizados em separado. Nessa obra destinada para crianças aprenderem a ler, esta é a única ilustração que aparece em 48 páginas. Somente na última página aparece um friso ornamentado com uma flor para fechar a obra, o que demonstra que as ilustrações não eram abundantes nos manuais.

²¹² Ao investigarmos os catálogos de *Deberny et Cie*, percebemos que os mesmos surgiram a partir do ano 1877 e perduraram até 1911. Contudo as gravuras assinadas somente por *Deberny* também se fazem presentes nos catálogos de *Laurent et Deberny*. Os catálogos de *Deberny et Cie* (em número de 13) são uma continuidade da primeira tipografia, porém acrescidos de mais páginas. O fato de a tipografia alterar o nome não era algo estranho para a época. Encontramos situação semelhante na editora que publicou os *Livros de leitura* do Dr. Abilio, em Paris. Nos catálogos desta editora, averiguamos que, em 1821, o nome estava registrado como *J.-P. Aillaud, Libraire*; em 1865, a chamada foi alterada para *Va J.-P. Aillaud, Guillard e Ca*, (o *Va* corresponde à viúva de Aillaud que assumiu a empresa após sua morte, conforme indicava a legislação da época); e em 1889: *Aillaud & Cie 1889, éditeurs* (Archives Nationales Françaises: cote F/18/1726, enregistrement *F/18 (I)18, n° 1488.

As assinaturas apareciam em gravuras de madeira, mas muitas litogravuras não tinham assinaturas. A prática de assinar os desenhos começou a se efetivar, sobretudo, a partir dos anos quarenta do século XIX. Apesar do nome do ilustrador ser ignorado em algumas gravuras, o nome do editor figurava sempre em bom lugar na página do título, o que se dava em função da obrigatoriedade das disposições legais na França. Dessa forma, o editor detinha a propriedade artística e literária da obra, embora o papel reservado para a editora e para os fabricantes de imagens não fosse algo fácil de distinguir com precisão no século XIX, porque havia realidades diferentes na redação dos endereços bibliográficos.

Nos catálogos de *Laurent et Deberny*, a propaganda para incentivar a compra das imagens era marcada por chamadas do tipo: ‘grande novidade’; ‘belas gravuras’; ‘novos modelos de letras ornadas’ etc. As gravuras também eram referências para seduzir os compradores dos livros contidos nos catálogos da editora *Va J.-P. Aillaud, Guillard e Ca*, sobretudo as obras direcionadas à infância e à juventude, público para o qual essa editora dedicou uma boa parte de suas publicações (livros de historietas morais e religiosas, contos de fadas, livros de aventuras etc.). Encontramos constantes chamadas e comentários como: ‘livrinho ornado com belas gravuras’; ‘obrinha animada com gravuras para recrear’ e outras chamadas que nos oferecem pistas de que as gravuras eram elementos importantes na divulgação da obra.

De acordo com Monnerat, Lefranc et Perriault:(1984), na França deste período assistia-se a um grande desenvolvimento comercial e os grandes editores ou livreiros especializados rivalizavam, criando artifícios de todas espécies para vender suas obras. Distribuía pequenos materiais escolares como canetas, porta-cadernos, mata-borrão e também as «belles images: les chromolithographies», figuras autocolantes com que as crianças eram presenteadas em ocasiões como aniversário e outras festas e que colavam nos álbuns.

Desta forma, os catálogos eram instrumentos essenciais para divulgar e vender as imagens. Devido a isso, as páginas dos catálogos que manuseamos foram cuidadosamente elaboradas, com detalhes nos cantos das molduras, de forma que as chamadas fossem um atrativo para os compradores. As primeiras letras que anunciavam os títulos eram trabalhadas em estilo gótico e cada exemplo era ilustrado com o próprio tema *Laurent et Deberny*. É visível a estratégia comercial utilizada para divulgar a tipografia nas páginas desse material, tanto no aspecto visual, como na organização dos temas.

Os temas nos catálogos se dividiam em *Types divers*, que incluíam diversos tipos de fontes, letras ornadas para anúncios, filetes, molduras etc.; *Attributs*, que eram pequenas imagens dos signos do zodíaco, dos meses etc.; *Melanges*, que eram figuras de diversos tipos como famílias, crianças, paisagens, meios de transporte etc.; *Medailles*, com diferentes tipos de medalhas; *Piétés*, com imagens religiosas como santos, anjos etc.; *Emblemas politiques*, que eram armas, bandeiras, soldados e temas históricos da França e *Types pour affiches*, com letras para cartazes etc.

A maior parte dos catálogos era dedicada às letras para imprensa primeiramente e depois, para temas religiosos. Cada ilustração apresentava um preço, que variava de acordo com o tamanho ou a quantidade (unidade e conjunto). Isto significa que Abilio ou a editora pagou pelas ilustrações contidas em suas obras, a princípio, reutilizando-as depois em suas outras edições, pois muitas delas permaneceram em outras edições, já feitas no Brasil.

Como já ressaltamos, uma boa parte desses mostruários era reservada para os modelos de letras ornadas como anunciava o catálogo: *letres initiales*, uma novidade do século XIX, bastante difundida, não só nos materiais para a escola, como também para os romances e catecismos religiosos. As palavras ilustradas, nomeadas como *deux-points ornées* recebiam a imagem de acordo com sua categoria²¹³. Interessante observar que, nesses tipos, a estética da gravura não permitia que os temas fossem distinguidos com precisão, ou seja, as letras se perdiam no interior dos desenhos, tornando quase impossível reconhecer a palavra.. Porém não podemos perder de vista que se tratava de uma novidade para a época e, além do mais, a decoração em torno da letra nos pareceu mais importante que a própria letra.

Nessa mesma categoria, encontramos uma parte intitulada *enfantines* (infantis), com algumas opções de letras ilustradas com motivos de infância. As letras eram decoradas com crianças nuas, com expressão e corpo de adulto, brincando em torno das letras com ramos de flores e folhas em volta.

Não havia uma relação da imagem com a letra, ou seja, as figuras não representavam as letras iniciais, como os alfabetos ilustrados da época, que associavam a letra à imagem, como, por

²¹³ Por exemplo, o título *Le Saint-Evangile* (O Santo Evangelho) era recoberto por velas acesas, cruz, palmas, sol etc. A palavra *Tableau* (quadro de escrever) também sugeria imagens ligadas ao saber, como régua, compassos, globo, pergaminho, natureza, lunetas, tinta e outros. A chamada do *Banque de Marseill* estava bem guardada, delineada por uma figura oval preta com delicados detalhes em volta. *Guide de voyager* sugeria traços de lazer e brincadeiras. *Harmonies poetiques religieuses* era confeccionada com expressivas letras góticas.

exemplo, o Z de *zèbre* ou o D de *Dieu*. Havia uma mistura de argumentos religiosos e laicos nessas imagens e as gravuras não apresentavam muita originalidade.

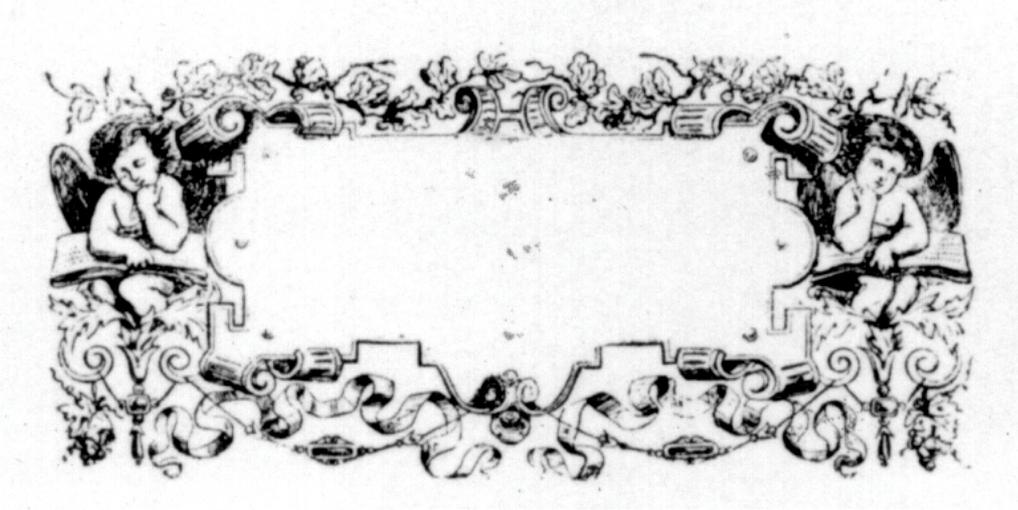


Figura 25 *Bordures*

As bordas (*bordures*), como essa que anexamos acima, eram anunciadas em todos os cadernos, opção bastante utilizada nos livros da época. Trata-se de bordas que serviam para ‘enfeitar’ capas e textos, dando um ar mais leve e atrativo para a obra. No interior dos catálogos, elas eram inúmeras e variadas, desde as mais simples, como pequenas linhas onduladas, até as mais sofisticadas, com ramos de flores e folhas.

Como podemos perceber no exemplo anexado, as figuras se confundiam em meio aos traços, característica típica deste tipo de ilustração, na qual o mais importante era a idéia de enfeitar e não de relacionar a ilustração ao texto. Nota-se que os anjinhos que portam livros nas mãos quase não se destacam, ficando mais perceptível a idéia dos traços que fecham e protegem títulos e capas.

Este ornamento, sempre na cor preta, ganhou a cor vermelha nos catálogos do final do século XIX, oferecendo, assim, mais uma opção para o público. O gosto por esse tipo de gravura foi amplamente adotado nos romances de escritores franceses como Flaubert, Dumas e Zola. No romance *Madeleine* de Zola, as artes eram representadas por uma série de imagens que recontavam a história de Pyrame e Thisbé, enquadradas por finas tiras pretas, como afirmou Monnerat, Lefranc et Perriault (1979).

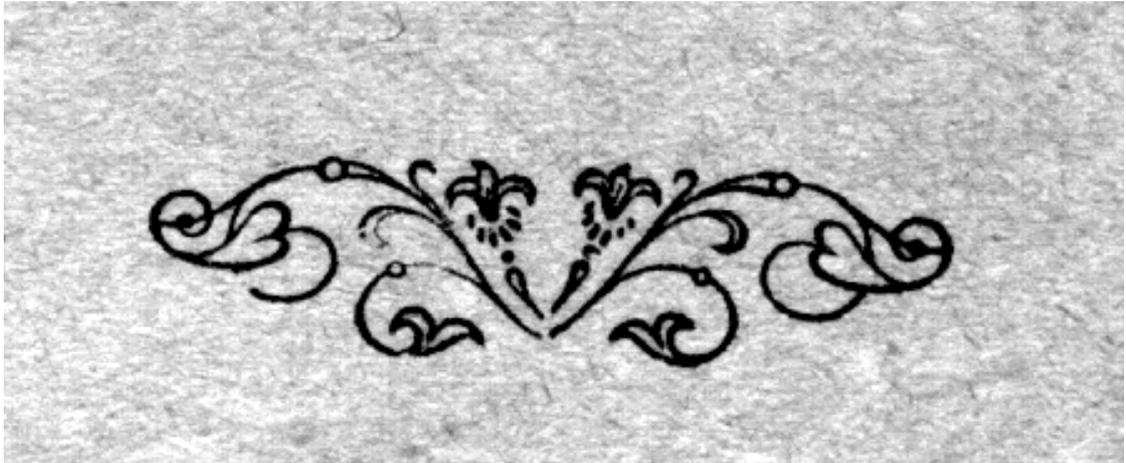


Figura 26 Filete inglês ornado

Uma outra opção eram os *fillets anglais et ornés* (filetes inglês e ornado), como exemplificamos acima. Eram enfeites utilizados para separar, iniciar ou finalizar os textos. Os catálogos dedicaram boas páginas para esse tipo de ilustração, pois, no século XIX, essa era uma opção simples, mais barata e, portanto, muito procurada e utilizada.

Encontramos modelos de filetes de todas as espécies, desde os mais simples até os mais elaborados, sendo que os preços variavam de acordo com os detalhes. Os filetes em lâminas, riscos finos ou mais espessos que serviam como bordas, diversificavam-se, indo de modelos, com simples riscos ou pequenas ondulações, até os compostos por pedras preciosas como pérolas, diamantes ou tiras com flores, folhas etc.

Os livros românticos do período exploravam esse tipo de recurso. Os autores inseriam os filetes de *petite taille* nas páginas de seus romances, criando uma imagem romantizada de leveza e de sonho, evitando, assim, limitar o texto em um enquadramento geométrico e frio. Tanto as bordas enfeitadas como os filetes ingleses serviram para enfeitar as páginas dos *Livros de leitura* de Abilio, embora não em abundância.

Na sessão intitulada *Sujets de piété* (temas de piedade), encontramos mais de 400 opções de imagens religiosas que incluíam anjos, crucificação de Cristo, palmas, santa ceia, medalhões com santos, virgem com menino Jesus, símbolos do papa, raios de luz, céu etc.

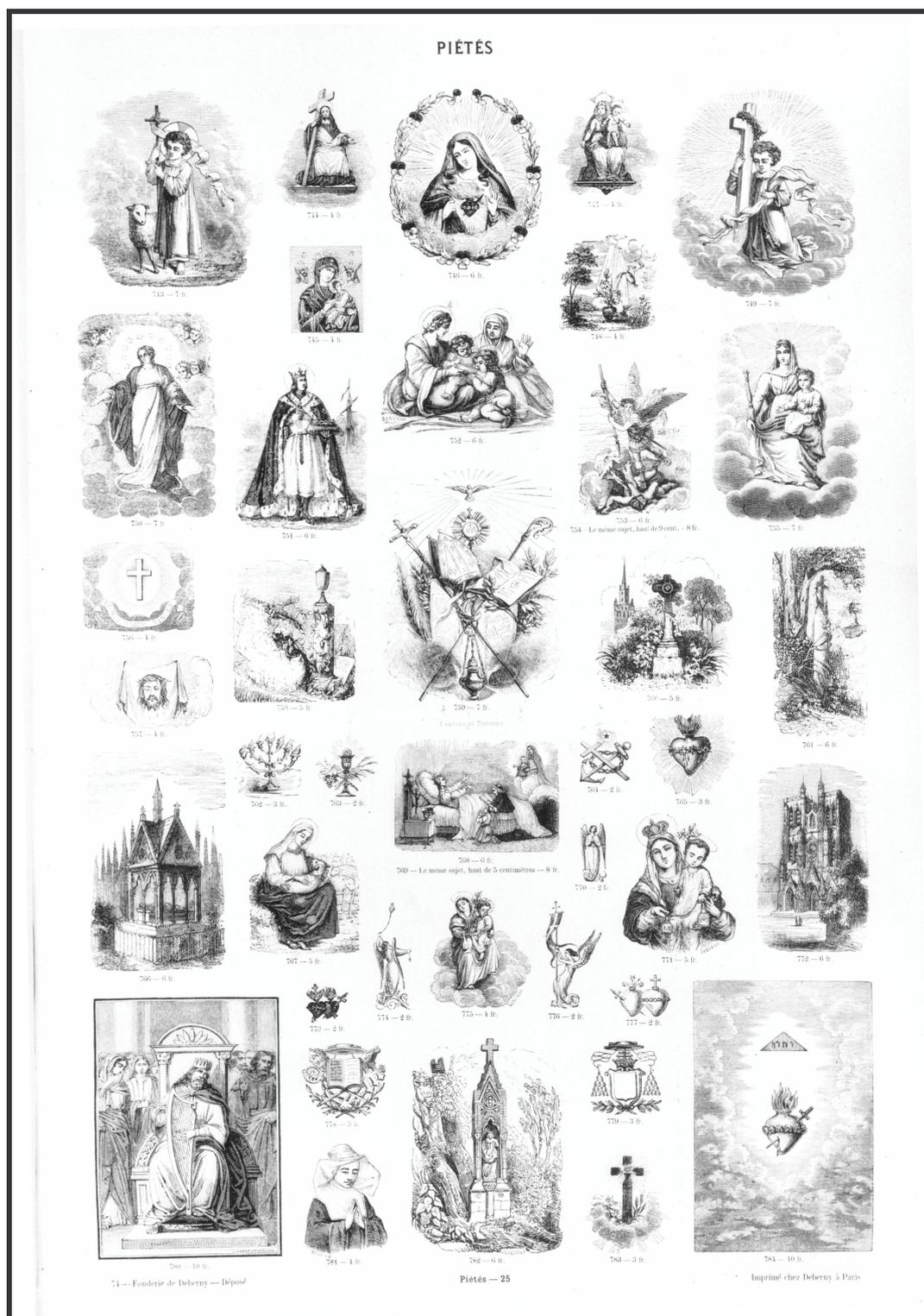


Figura 27 Página do catálogo de *Laurent et Deberny* da categoria Pieté (piedade). As gravuras de cunho religioso ocupam uma boa parte das páginas deste catálogo. (Fonte: Fonderie de Laurent et Deberny, 1860 – Foto BNF)

Um tipo de gravura que sempre foi muito solicitado e utilizado para diferentes fins, além da origem da imagem gravada ser essencialmente religiosa²¹⁴. A imagem da criança inspirada nos motivos religiosos foi se modificando para a imagem laica e burguesa de forma progressiva, a partir do século XV e XVI. Entretanto, no século XIX, encontramos, em várias imagens dos catálogos pesquisados, traços religiosos. Nesse período, sob a influência da litogravura de massa, esse tipo de devoção evoluiu em torno de uma imagem piedosa, mais sentimental e que fazia apelo à emoção.

A iconografia medieval representando a infância é uma fonte muito expressiva para pesquisas sobre o tema. A abundância de imagens desse período desempenhou um papel importante ao desvelar a ‘descoberta’ e o ‘reconhecimento’ da infância do homem medieval. Na França, sobretudo no decorrer das três últimas décadas, ampliaram-se os debates sobre a infância provinda da iconografia medieval.

A idéia da infância vista como adulto em miniatura foi apontada pelo estudo de Ariès (1978), que recorreu à iconografia, sobretudo a medieval, para apontar o pouco valor dado à infância até meados do século XVII, quando a representação da infância, sobretudo a do Menino Jesus era feita com traços de homens. Para Riché e Alexandre-Bidon (1992), a sociedade medieval não ignorava a infância e a representação do Menino Jesus como adulto ocorria pelo fato do mesmo não ser uma criança comum e não ser visto como criança, sendo que suas imagens representadas como pequenos adultos indicavam a mesma mensagem: “Le Christ est homme et no enfant.”.

A obra de Ariès impulsionou o interesse de pesquisadores para a temática da infância na França e em outros países do ocidente, seja para reforçar essa tese ou refutá-la²¹⁵. Os historiadores medievalistas, Riché e Alexandre-Bidon, na ocasião da exposição “L’enfance au Moyen Age”, organizada pela Biblioteca Nacional da França (1989), publicaram uma obra com o mesmo título (1994), na qual demonstraram, através da iconografia, as diversas faces do cotidiano da infância ocidental medieval dos séculos VII até o fim do XV, incluindo o papel da educação religiosa e a imagem da criança na liturgia religiosa. Os autores garantem que a imagem laica da infância também era comum nesse período, porém imagens como a do Menino

²¹⁴ A obra *Cinq siècles d’imagerie française* (1973), que compreende o papel das imagens como propagandas de várias épocas, enfatiza que, durante os cinco séculos estudados (XIV a XIX), três quartos das imagens conservadas são de intenção religiosa. São imagens que comemoravam as grandes passagens do Evangelho ou da Bíblia e que disseminavam uma doutrina ou uma devoção. Sua intenção era evocar uma certa moral, da qual se esperava proteção para os homens e para suas casas.

²¹⁵ É o caso dos franceses P. Ariès, J. Gelis, P. Riché e D. Alexandre-Bidon.

Jesus (com a virgem) em diferentes episódios de sua vida constituíam a maior parte da iconografia medieval. Outras imagens relacionavam a infância à pureza e aos princípios da religião. Independente de qualquer discussão é notório também, nas gravuras dos livros de leitura, que uma boa parte da infância retratada no século XIX não aparentava fisionomia própria, tendo, freqüentemente aspecto de velhinho.

As imagens de cunho religioso não ficaram restritas ao domínio religioso, foram divulgadas e ampliadas no campo da instrução. No século XIX, serviram para premiar (a título de recompensa) as crianças que davam provas de docilidade no interior das escolas francesas, sob a alegação que as imagens resultadas de episódios da história santa, com reflexões morais, eram as mais apropriadas para apresentar às crianças exemplos de piedade, de caridade e de docilidade. Relatórios e decretos indicavam quais tipos de imagens deveriam servir como recompensa.

Em 1885, se modificou a idéia de utilizar as imagens religiosas nas escolas públicas²¹⁶. O programa passou a indicar que as imagens deveriam ser simples, contendo figuras de animais, de objetos pessoais etc.e, sobretudo, que a imagem deveria ser utilizada para explicar a história nacional. Em 1880, o *Ministério da Instrução Pública e de Belas Artes* estudou a imagem e as artes plásticas como meios para a educação, recorrendo ao argumento de que o ensino oral, por ser abstrato, exigia da criança um esforço maior, enquanto que a aprendizagem através da imagem, dotada de cores e formas, ajudaria a criança a rever com mais precisão os fatos que lhe eram revelados, em uma clara relação com a educação do sentido visual, como afirmou Lerch (2000).

Abilio introduziu algumas imagens religiosas, como constatamos neste trabalho, inserindo também gravuras laicas, que eram apresentadas às crianças em situações de lazer e de estudo. Essas imagens foram retiradas da parte do catálogo denominado *Melanges* (variedades), categoria em que encontramos um grande número de estampas como recreação, instrução, personagens de teatro, dançarinas, instrumentos musicais, personagens alegóricos, de sátiras, caricaturas parisienses, animais que falavam, e também paisagens românticas, sobretudo rurais e de praias, imagens de famílias, de escolas, de modelos de casas, bebidas (vinho), utensílios barcos. caravelas etc.

²¹⁶ Em 1880, as leis de J. Ferry colocaram fim na obrigação da instrução religiosa nos programas escolares. Em 1905, porém, as leis consagraram a separação entre a Igreja e o Estado. Diante disso, as cúrias organizavam as lições de catecismo na quinta-feira, dia em que as crianças eram dispensadas da escola. Designado *Jour de congé*, este dia era dedicado à folga da criança na escola primária. Ainda hoje esse dia é dedicado ao descanso da criança.

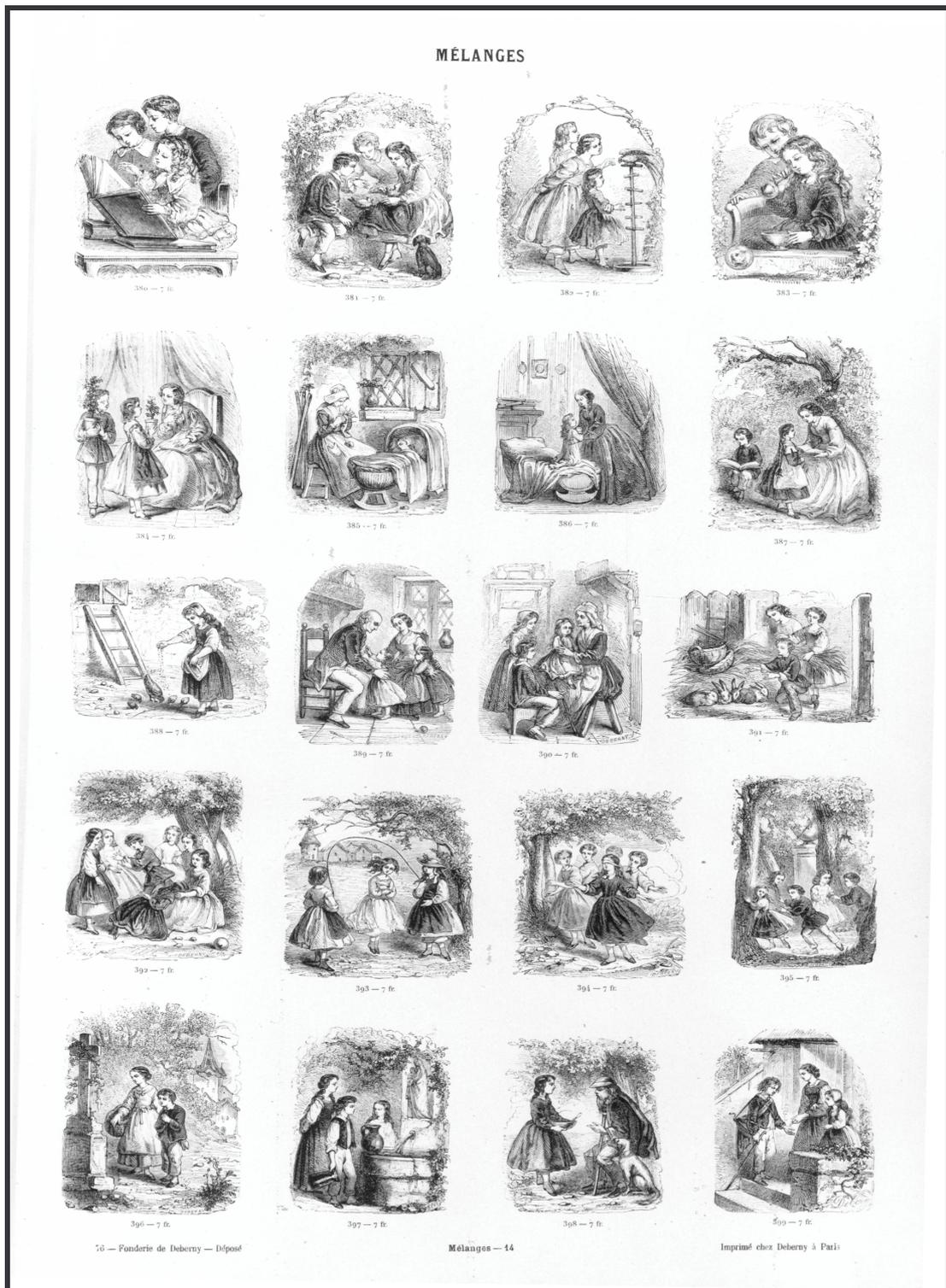


Figura 28 Exemplo de uma página do catálogo *Laurent et Deberny* da categoria *mélanges* (variedades) do qual foram retiradas as gravuras que ilustram as lições do Primeiro e Segundo livro de leitura (Fonte Fonderie de Laurent et Deberny, 1860 – Foto BNF)

Nesta mesma categoria (variedades), encontramos outras imagens que se relacionavam aos temas de inspiração científica. Eram gravuras de balões dirigíveis, pára-quedas, locomotivas, botânicas, animais, pássaros, cultura do vinho, fabricação de queijos, frutos, flores, indústria, trabalho na cidade no campo, monumentos, cenas da história, reprodução de obras de arte etc. Essas imagens, além de terem a intenção de divulgar os progressos trazidos pelos homens da ciência, procuravam tratar de temas que familiarizassem as crianças e os adolescentes que freqüentavam as escolas com o mundo do trabalho e das técnicas. De acordo com Chalmel (2004), nenhuma produção artística escapava por completo à tutela econômica de uma entidade governante. Dessa forma, a arte também era governada pelo progresso e pelos valores de uma sociedade em ingresso na era industrial, pois era visível a conotação de progresso nesses modelos do catálogo.

As imagens científicas, as mesmas da obra *Le tour de France de deux enfants*, serviram, no final do século XIX, como objetos de recompensa nas escolas. Citando o Relatório da Comissão *sur l'imagerie scolaire* de 1881, Monnerat, Lefranc et Perriault (1979) registraram que as estampas e as fotografias que tematizavam o mundo científico e do trabalho eram escolhidas meticulosamente para servirem como prêmio. O mestre deveria, no entanto, ser prudente, pois uma recompensa imerecida poderia ser comprometidora e injusta.

Foi nestes catálogos que encontramos, não em grande número, as imagens de crianças. Nos cenários, elas estavam sempre acompanhadas, ora aparecendo com outras crianças, geralmente do mesmo sexo, ora acompanhadas de adultos como pais ou professor (a).

Para Ariès (1978, p.55-56), a iconografia leiga que representava somente crianças remonta do século XVII. O mesmo autor, todavia, alertou que ainda não se tratava de descrição exclusiva da infância, pois, muitas vezes, as crianças não eram protagonistas e, sim, personagens secundárias. A partir do século XIX surgiu, na iconografia, a tendência de separar o mundo das crianças e dos adultos, anunciando o sentimento moderno da infância.

Essa divisão concreta entre o mundo infantil e o mundo do adulto apresentada na iconografia que investigamos, nos deu a impressão de uma representação real e descritiva da época. Contudo não podemos explorá-las separadamente do contexto social de sua época, na qual essas imagens eram (e são ainda) instrumentos poderosos para comunicar mensagens, sendo preciso um olhar atento e cuidadoso para perceber os múltiplos papéis invocados pela iconografia.

É interessante observar como os catálogos mantiveram as mesmas imagens durante quase um século, tendo sido mínimas as alterações sofridas no que se refere aos traços e temas. Sofreu modificações apenas a introdução de algumas cores, tendo surgido, também, mais opções de imagens no interior dos temas. É importante destacar que os catálogos de *Laurent et Deberny*, não continham imagens exclusivas para o uso escolar, as gravuras eram endereçadas para um público diverso. A intenção era de abarcar diferentes setores, como comércio, indústria, exposições internacionais, materiais religiosos, cívicos e outros. Além disso, as imagens eram utilizadas na literatura geral.

As gravuras contidas nos livros de leitura de Abilio, retiradas dos catálogos *Laurent et Deberny*, não eram abundantes e nem variadas, devido ao preço e às poucas opções que existiam. Muitas delas se repetiam no *Primeiro* e *Segundo livro*, sendo que, no *Terceiro livro*, elas se diferenciavam pelo fato da obra ser destinada a crianças maiores.

A primeira edição do *Primeiro livro de leitura* tinha 56 páginas e seis ilustrações, contando com a capa. O *Segundo livro* tinha 116 páginas e oito ilustrações, não sendo a capa ilustrada. Ambos apresentam o formato 17,5 x 11,0²¹⁷. O fato de Abilio ter buscado as ilustrações de suas obras fora do Brasil justificava-se pelo fato de ter publicado seus livros na França. Contudo isso trazia também uma vantagem econômica, pois, segundo Hallewell (1985), os trabalhos tipográficos no Brasil eram mais caros que os da Europa e os que exigiam serviços de ilustrações poderiam custar três vezes mais²¹⁸.

Normalmente, o editor era responsável pela escolha das gravuras inseridas nos livros, contudo percebemos que Abilio pode ter escolhido as imagens de suas obras e se não foi o autor que as escolheu, sem dúvida alguma, ele elaborou os textos a partir das imagens. Em uma boa parte das lições ilustradas, o texto está associado à gravura de forma integral, mesmo que alguns detalhes não correspondam de forma rígida a representação da imagem ao texto permaneceu associada.

²¹⁷ De acordo com Wallewell (1985), havia dois formatos de livro: o in-oitavo (16,5x 10,5 centímetros) e 'longo in-doze' (17,5x11,0), o mais utilizado, que era também formato dos livros de Abilio. Os 'longo in-doze' eram conhecidos por formato francês e foram introduzidos no Brasil por Garnier, se ajustando ao mercado de livros durante 60 anos ou mais.

²¹⁸ O mesmo autor informou que, ao se instalar no Rio de Janeiro, em 1832, a firma suíça de *Leuzinger* teve importante participação no desenvolvimento da xilogravura no Brasil. Na década de quarenta, trouxe dois talentosos gravadores da Alemanha e, apesar de um deles ter morrido na epidemia de febre amarela e o outro ter voltado para a Europa em 1850, ficaram aqui aprendizes bem treinados. Atribui-se a *Leuzinger* a introdução de cartões ilustrados no Brasil.

3.5 Infância e escola: *Nobre e ilustrada é a ambição que tem por objeto a sabedoria e a virtude*

*“Tenho gosto particular em ver-me rodeado da infância.
Isso mesmo que a muita gente cause enfado.
Amo profundamente os meninos,
quando eles são doces, applicados e dignos”.*
(Abilio Cesar Borges)²¹⁹

Ao explicitar sua dedicação para com a infância, Abilio, o ‘amigo dos meninos’, não deixava de enfatizar que este amor estava restrito a um tipo de infância: a dócil, aplicada e digna. Não poupou, esforços na tentativa de formar esta infância no ‘edifício’ de maior valor, social e moral, que era a instrução, a qual, aliada à educação familiar, promoveria e ressaltaria o talento individual de cada criança, garantindo, assim, um bom futuro para os pequeninos.

Abilio, a exemplo de outros educadores do período, desenvolvia uma pedagogia de cunho preventivo, cujo alvo era a criança pela sua própria característica tida como ‘maleável’, se diferenciando a população adulta, miscigenada e portadora de maus hábitos, da candura da infância. O tão desejado progresso da civilização só poderia ser efetivado se viesse acompanhado do esforço da moral e da religião e a escola, colocada no papel de redentora da humanidade e salvadora dos males da ignorância, era o ambiente propício para esta realização. Investir na infância, seja ela pobre ou rica, era o modo ideal para atingir os valores morais necessários para se chegar a uma sociedade civilizada.

A escola, aos olhos de Abilio, era o melhor investimento que os pais poderiam fazer para garantir um futuro harmonioso aos filhos. Neste ambiente, o objetivo era ‘esclarecer a inteligência’, ‘formar o coração’ dos ‘futuros cidadãos’ e ‘futuras esperanças da pátria’, contribuindo para que se constituísse, assim, uma geração inteligente, cheia de dignidade e de energia para o Brasil ser grande e poderoso. Dessa maneira, Abilio justificava que, quanto antes a criança adentrasse o ambiente escolar, melhor seria sua formação, pois neste ambiente saudável e louvável ela teria normas coletivas e aprenderia a se portar de forma disciplinada e dócil.

A educação doméstica era vista por alguns educadores, neste período, com desconfiança, seja por causa dos vícios gerados pela convivência das crianças com escravos e outros que faziam parte da ‘parcela de ignorantes’, seja pela ausência dos sentimentos religiosos. Para Abilio, somente a educação doméstica não era suficiente, pois, no colégio, a criança seria corrigida pelas

²¹⁹ Discurso proferido no *Ginásio Baiano*, em 1860 (In: *Discursos*, 1866:p.43)

lições dos superiores e companheiros, preparando o espírito para a diversidade da vida em sociedade. Daí sua insistência para que não somente os primogênitos, mas também todas as crianças em idade escolar frequentassem os colégios. A índole infantil deveria ser observada desde cedo, não tanto para abrir caminhos para a profissão, quanto para que as crianças aprendessem se comportar em sociedade.

Os bons livros e os mestres bem preparados contribuiriam com a formação através de bons exemplos, orientando, incentivando e promovendo momentos em que a criança pudesse desenvolver suas aptidões. Essa postura o diferenciava dos conservadores católicos que atribuíam a tarefa do ensino elementar à família e à igreja.

Para Abilio, a criança não era portadora do mal, contudo era alvo fácil dele e somente uma pedagogia moralista poderia conter seus maus instintos e sua ameaçadora espontaneidade. Era uma de suas tarefas desmistificar a idéia já formada da maldade nata da infância. Desta forma, caberia à criança comprovar que ‘não era tão má’ e os critérios para demonstrá-lo estavam postos nas lições dos livros. No prefácio de seu *Segundo livro*, ressaltou:

Si se quer melhorar um povo, regeneral-o, ou aperfeiçoal-o, o unico meio de o conseguir consiste em dar à infancia do povo, em livrinhos ao nivel de suas forças intellectuaes, as sans doutrinas da moral e da religião, da razão, da virtude, e da ordem: e é so na eschola que isto se pode fazer, e sob a direcção de mestres dignos de tão grande tarefa (1866b, p.11).

Assim, através das lições e das ilustrações, prescreveu um sistema de comportamento sociável para seus pequenos leitores, ensinando-os a serem polidos, educados, dóceis, obedientes e, sobretudo, a amarem os estudos. As histórias e as gravuras dos livros de leitura também se referiam ao ambiente escolar e os argumentos para convencer a criança da importância da instrução eram contundentes.

Essa gravura (Figura 29) que decora a capa do *Primeiro livro de leitura* (e também a contracapa do *Segundo livro de leitura*), tinha o papel de atrair a atenção da criança para o que Abilio considerava essencial: a escola primária. Apresenta um quadro que é uma mistura de ambiente escolar e ambiente doméstico. O tamanho reduzido da sala pouco lembra um ambiente escolar, aproximando-se muito mais de uma sala doméstica. Elementos como cortinas e quadros contribuem para essa proximidade, contudo o banco no qual estão sentados três meninos, a exemplo do tinteiro com uma caneta completa a ilustração do cenário tipicamente escolar.



Figura 29 Meninos em sala de aula

O tema é ensino e aprendizagem e o mestre, magistralmente sentado, aguarda um aluno, que está a sua frente, recitar sua lição com uma varinha na mão, enquanto os outros o observam atentamente. O reduzido número de alunos (dez ao todo), é também é um indicativo de que pode ser a sala de um curso privado, pois eles estão próximos uns dos outros. Pouco se assemelha ao ambiente de uma sala grande com um número maior de discípulos. Trata-se de uma ilustração de gênero, uma escola para meninos, distribuídos de forma harmônica e organizada. As crianças não portam uniformes e, pela estatura, parecem pertencer ao ensino primário. Talvez por isto esta imagem tenha inaugurado a primeira obra de Abilio destinada a esse público. Meninos sentados, atentos, comportados e um mestre com autoridade. São representações do ideal, pensado e defendido pelo autor, de instrução da infância brasileira.

Os colégios de Abilio eram direcionados ao sexo masculino, porém seus livros se dirigiam ao público infantil de ambos os sexos, sendo as meninas também representadas nas lições e nas gravuras. A imagem que anexamos abaixo (figura 30) está na contra capa do *Segundo livro* (1866)²²⁰. Trata-se de uma menina folheando um grande livro, ao lado de dois meninos que, compenetrados, a observam.

²²⁰ Esta ilustração foi amplamente utilizada por Abilio em outras edições do 1º e 2º livros. A partir da 3ª edição (1874), foi inserida na contra-capa do *Primeiro livro*.

A obra grande nada mais é que um álbum de imagens (*Les albuns chromolithographies*) aberto (no qual aparece um pedaço de uma imagem), pousado em cima de uma mesa, talhada finamente, lembrando que a cena acontece no interior da casa das crianças. A produção deste tipo de material na França do século XIX tinha por finalidade despertar o interesse das crianças que



Figura 30 Menina com livro

ainda não dominavam a leitura. Eram obras caras, de tiragem limitada e reservadas a uma classe social abastada. Confeccionados em grandes pranchas com pequenos textos, os álbuns de imagens foram difundidos, sobretudo, no período do romantismo.

A técnica das gravuras era a litogravura com uma ilustração enriquecida por uma técnica semelhante ao desenho de bico de pena, colorida com lápis ou pincéis que revelavam muito mais uma criação artística do que uma ilustração propriamente dita. Por esta razão, segundo Le Men (1984), eram preferidos os grandes formatos. Esse material, caro como já ressaltamos, além de auxiliar as crianças que ainda não freqüentavam as escolas (em função da idade) a se familiarizarem com as palavras através das ricas gravuras, também tinha a função de repassar lições de moralidade e ensinar as crianças a adquirirem conceitos de ‘viver bem’.

De acordo com Monnerat, Lefranc et Perriault (1979), para apreciar o justo valor desses álbuns, é preciso compreender o ambiente da infância da elite francesa no século XIX. As

crianças, normalmente, ficavam em seus domicílios nas quintas-feiras (*Jour de congé*) e, além dos jogos tradicionais, distraíam-se com esses álbuns. Através das imagens diversas, os pequenos faziam momentos de trocas, comentando e criando novas histórias, de modo que a criança ia, pouco a pouco, se inteirando de novos conhecimentos. As gravuras tratavam de contar e comentar cenas conhecidas com frases do tipo: “Aqui está uma pequena menina que chora porque sua mamãe quer lhe lavar o rosto, isto não é bom, porque ninguém vai mais querer abraçá-la”²²¹. A criança conhecia todas as imagens, porém, a cada dia que re-folheava o álbum, encontrava um outro detalhe interessante, pois lia as imagens antes de saber ler as letras. A gravura da menina folheando o álbum foi inserida como um anúncio que pretendia ressaltar o quanto era belo uma criança (comportada) folhear um livro. O autor era da opinião de que somente os bons exemplos deveriam ser postos para a criança, o que funcionava como uma espécie de espelho e dava bons resultados, a exemplo das duas imagens que analisamos.



Figura 31 Meninas brincando

Nas lições, o autor continua mantendo o firme propósito de apresentar situações nas quais as se valorizavam as virtudes. O cumprimento dos deveres, ou seja, a realização das tarefas

²²¹«Voici une petite fille qui pleure parce que maman veut lui laver la figure, ce n'est pas bein, personne ne voudra plus l'embrasser ».

designadas pela escola era o tema das duas primeiras lições no *Primeiro livro*²²². A primeira, uma lição de gênero, recebeu a ilustração acima (Figura 31), na qual o tema se desenvolve a partir de uma imagem na qual três meninas brincam de pular corda em um ambiente rural e bucólico, tendo ao fundo uma casa semelhante a uma casa de campo, tudo calmo como ‘deveria ser’ a vida de uma criança. As meninas, em momento de lazer são as que souberam bem as lições, portanto a mestra lhes permitiu, como recompensa, que brincassem.

A gravura retrata um ambiente externo o qual, de forma ambígua, se insere no texto. A ambigüidade decorre do fato de que o texto aponta um momento de recreio escolar, embora a imagem se aproxime muito mais de um cenário bucólico rural. A paz do campo, a inocência e as virtudes, em contraste com a idéia de barulho, a mundanidade e a ambição delegadas à cidade se cristalizaram no imaginário popular. A relação da paisagem rural e bucólica era freqüentemente associada à infância, sobre isso, observou Williams (1989, p.194): “A associação entre felicidade e infância deu origem a toda uma convenção, na qual não apenas a inocência e segurança, mas também a abundância, foram incorporadas, de modo indelével, primeiro à paisagem, a um período específico do passado com o campo”.

Os galhos das árvores demarcavam o cenário, formando quase um quadrado, sem ser, no entanto, algo fechado ou delimitado. Para vários ilustradores da época, a infância deveria ocupar um espaço privilegiado, por isso, constantemente, encontramos limites nas gravuras, marcados por barreiras enfeitadas. Os motivos eram variados, incluindo, desde os galhos, como na nossa gravura, a florais, guirlandas, frisos, tecidos ornamentais, entrelaces de caligrafias e outros. Desta forma, a cena, apesar da plena harmonia, tem uma nítida intenção de indicar as fronteiras de um domínio proibido. Esse tipo de imagem não se constituía como uma representação da realidade e, sim, como um sistema simbólico, dissimulado e conveniente²²³.

O tipo de vestimenta das meninas de tom europeu era adotado pela elite brasileira do século XIX. Os vestidos compridos cobriam os corpinhos das meninas e os meninos vestiam terninhos, sendo-lhes cobrado um comportamento de adulto, imposto pelo traje que envergava.

²²² Interessante observar que das oito lições do *Primeiro livro*, todas sem título, três se referem ao tema de escola e tarefa, enquanto as outras abordam temas como utilidade dos órgãos dos sentidos, animais domésticos (cachorro), tipos de casas e noção de tempo (dias, horas, meses). Havia assim uma preocupação de, além de inculcar os valores morais e religiosos, situar a criança no tempo, no espaço com algumas noções de lições de coisas.

²²³ Importante registrar que esse tipo de imagem foi transferido para os livros didáticos do Brasil, enfeitando as lições durante muito tempo. As gravuras importadas também serviram para ilustrar os calendários que figuravam nas paredes das casas brasileiras, até meados do século XX.

Freyre descreveu a ‘reuropeização’ que assolou o país no século XIX, tornando as crianças, sobretudo as meninas, verdadeiras ‘martirezinhos’ da moda européia:

Os figurinos dos meados do século XIX vêm cheios de modelos de vestidos para meninas de cinco, sete, nove anos, que eram quase camisinhas-de-força feitas de seda, de tafetá, ou de “*poil de chévre*”. Meninas que já tinham de usar duas, três saias, por cima das calçolas, as de baixo bordadas com “ponto de espinhos” e guarnecidas com franja *Tom-Pouce*. Ou então três saias guarnecidas com três ordens de fofos. E não é só de excesso de saias: gorra de veludo preto. Botinas de pelica preta até o alto da perna. Penas de perdiz enfeitando a gorra (1977, p.315).

De nada adiantavam os conselhos dos médicos de que as crianças de um país tropical não podiam ser criadas como as européias. Os pais consideravam os conselhos dos médicos ‘esquisitos’ e continuavam vestindo seus filhos como ‘inglesinhos’ ou ‘francesinhos’, não se importando que os pobres sofressem de brotoejas ou assaduras.²²⁴

Há outras duas meninas que, supostamente, não aparecem na ilustração porque ficaram ‘presas’, expressão utilizada para designar ‘castigo’. A primeira, *Joanna*, porque não sabia a lição, a segunda, *Isabel*, definida como uma ‘menina vadia’, porque meteu o dedo no tinteiro e passou no nariz da *Justina*. As vantagens para quem soube as lições é, além de poder brincar, ainda ser é digna de receber o amor de todos, sobretudo da mestra e de Deus que jamais amariam quem tem um coração mau.

Mais uma vez, deparamos-nos com atitudes evidentes da fragilidade infantil e do sentimento da responsabilidade moral de um adulto. No caso, a mestra, que não hesitou em corrigir e punir as duas que infringiram as normas. A espontaneidade e a natureza infantil, tão apreciadas por Abílio nos discursos, não encontraram respaldo nesta lição, evidentemente pelo fato de uma delas não saber a lição, assim como a peraltice da outra menina foi reprimida pela mestra.

Abílio investia em uma suposta idéia de liberdade da criança, tendo como princípio a natureza. Contudo a idéia da natureza defendida pelo autor neste período, em nada se aproximava da idéia defendida por Rousseau²²⁵, que acreditava na pureza da criança e na necessidade dela ser orientada pela natureza. Abílio destacava, de forma considerável, os ‘defeitosinhos’ da idade e a necessidade da orientação de pais e professores para que a alma infantil não se desviasse *para o*

²²⁴ Mauad (1999), referindo-se ao figurino contido na revista *Novo Correio das Modas*, de 1854, registrou a moda de inverno em um rinque de patinação de gelo, onde as crianças trajavam capas e cachecóis, além dos patins de gelo. Modelo completamente inadequado para o Brasil.

²²⁵ Rousseau, não é citado em nenhum momento por Abílio.

mal. Seguia desta forma, os princípios defendidos pelo francês Barrau (1852), de acordo com os quais a infância deveria ser criada com liberdade, embora a criança com plena posse de liberdade fosse a ‘mais miserável de todas as coisas’, pois sua felicidade consistia não no uso, mas no bom uso da liberdade.

Barrau (1852, p.105), criticava Rousseau, lembrando que Emilio tornou-se sua vítima por ter dispensado a obediência, além do que teria que ter uma população inteira a serviço de seu preceptor, era filho de um homem rico, habitava um palácio, mas não tinha amigos etc. Para Barrau, a educação sem autoridade era inviável e aproveitou para tecer mais críticas ‘aos copistas’ de Rousseau, sobretudo na Alemanha: “os socialistas de hoje que impõe a família e a sociedade o dever de respeitar e favorecer as crianças mesmo diante de suas falhas”.

Esta era uma posição semelhante a dos católicos liberais italianos dos oitocentos, autores que, segundo Cambi (1999), tentavam fazer uma fusão entre cristianismo e liberalismo, embora permanecessem ancorados numa concepção antropológica do tipo religioso. O problema central era a relação entre autoridade e liberdade, para a qual procuravam uma solução intermediária e de compromisso que, muitas vezes, se tornava frágil²²⁶.

A gravura da 24ª lição do *Segundo livro* (Figura 32), mostra um padre sentado, trajando uma batina majestosa, com um livro aberto nas mãos. Ele parece interrogar o menino que está à sua frente, enquanto outro menino, colocado na lateral, observa a cena²²⁷. Na lição, o padre mestre repreende o Gustavo, que não soube a lição. Gustavo é definido como um menino ‘sem vergonha’, ‘peralta’ e ‘ vaidoso’, que só queria saber de andar bem arrumado. O menino rico, segundo o texto, era digno de pena, pois de nada adiantava ser rico, se não tinha ‘brio’ e entristecia seus pais por ser tão ruim. O texto alerta ainda que se este não soubesse a lição no dia seguinte, teria que ficar preso. A figura do adulto é imponente e ocupa maior espaço no centro da ilustração. O ambiente não apresenta muitos dados que nos permitam discorrer sobre o contexto, porém a cena se aproxima de um ambiente religioso ou de uma escola religiosa. O padre mestre tem uma expressão zangada, enquanto que o ‘acusado’ não aparenta muita preocupação.

²²⁶ Cambi (1999: p.459) exemplificou essa prática com Capponi, que tecia críticas ao naturalismo de Rousseau que, segundo ele, simulava uma educação impossível e um menino impossível, com uma pedagogia abstrata, definindo Emilio assim: “Aquele menino gorducho e insípido, sem índole nem engenho próprio, como Rousseau quer deliberadamente representá-lo e o conseguiu otimamente, comuníssimo, verdadeiro bípede da espinha ereta, mas sem que o sopro de Deus o tenha penetrado, e sem que o diabo tenha lhe sugerido nada... meninos como esses eu jamais conheci, embora conheça piores. Acrescente que Emilio não tem pai, nem mãe, nem família, nem cidade, nem estado; e não sabe de que religião seja, em que mundo vive, em qual se preparar para viver.”

²²⁷ Essa imagem, apesar de retratar um padre, está na categoria de *mélanges*, provavelmente porque ele está na sua função de mestre e não rezando nenhuma missa.



Figura 32 Padre mestre e meninos

Neste episódio, Abílio utilizava o recurso da ilustração para verbalizar mais uma lição de moral. A referência era a vestimenta do menino que só sabia andar bem vestido, bem penteado e não gostava de estudar. De fato, a roupa do Gustavo lembra a de um delfim, embora se destaque na cena o papel que ocupa o adulto, ou seja, o padre mestre. Ele é representado como a imagem de Cristo, tendo em volta os aprendizes aos quais ensina as verdades incontestáveis. Desenvolveu-se nesta imagem o tema do papel social do adulto na sua função de repassar os ensinamentos. Na pedagogia cristã, essas representações necessitavam desses espaços para mediatizar a construção do saber. Para Perrot:

O fascínio pela emoção figurada, herança do romantismo, provoca efeitos fáceis, cujo objetivo é suscitar a efusão sentimental. No campo da infância figurada, este comportamento se transforma em atitude protetora e maternal: são vários os personagens adultos representados como um santo ou uma virgem em toda sua majestade, acolhendo aos pequenos no seu manto. Em todo caso, estes sinais garantem um suplemento que se vende bem, e os editores, até mesmo os laicos, buscavam atrair uma clientela tranqüilizada pelo caráter sublime de uma imageria bem pensante (1991: p. 128/129)²²⁸.

²²⁸ “La fascination pour l’émotion figurée, héritée du romantisme, provoque des effets faciles, destinés à susciter l’effusion sentimentale. Dans le domaine de l’enfance figurée, ce comportement se transforme en attitude protectrice et maternelle : nombreux sont les personnages adultes que l’on voit dans la situation d’un saint ou d’une vierge en majesté accueillant les petits dans les plis

A lição combatia o orgulho e a vaidade ao se referir às roupas do menino ‘rico’, reforçando que isso não valia nada se a criança não tivesse as virtudes postas. Para Ago (1996), o apelo à modéstia não era algo original, pois tal exortação se constituía uma das passagens obrigatórias dos tratados de pedagogia, que deveriam servir como antídoto para um dos vícios mais condenáveis, até mesmo entre os nobres europeus: o orgulho. Apesar de católicos e protestantes partirem de pressupostos diversos quanto à índole natural da criança, compartilhavam de pensamentos semelhantes a este respeito. A obstinação e a firmeza de ânimo, originadas pelo orgulho natural e presentes na criança, deveriam ser dobradas e vencidas em primeiro lugar. A modéstia convinha, sobretudo, aos rapazes nobres. Para Ago, a adoção efetiva desta recomendação não se preocupava somente com o aspecto moral do problema, parecendo que a oportunidade social de um comportamento modesto prevalecia nitidamente sobre as questões éticas.

Uma outra gravura que também nos transporta as atitudes protetoras inspiradas nas figuras tutelares da iconografia religiosa é esta que ilustra a 26ª lição do *Primeiro livro* (Figura 33). A gravura apresenta uma mulher, com ar maternal, que ensina a lição para uma menina pequena, estando ao lado desta um menino, sentado com um livro aberto sobre as pernas, dando a lição continuidade ao tema do cumprimento dos deveres.



Figura 33 Mestra ensinando crianças

de leur manteau. Dans tous les cas, ces signes sont garants d’une supplément d’âme qui se vend bien, et les éditeurs, même laïques, cherchent à capter une clientèle rassurée par le caractère sublime d’une imagerie bien-pensant.”

Desta vez, um casal de crianças protagoniza a história. *Pedrinho e Mariquinha* não foram brincar, pois não sabiam a lição e novamente a mestra é a responsável em tomar-lhes a lição e não liberá-los enquanto não souberem as mesmas. Prontificada a ameaça, o autor volta a dialogar com seu leitor: “Os mestres não podem querer bem aos discipulos que nunca estudam suas lecções.” Punição ou recompensa, antíteses no caso, são postas novamente como se a criança pudesse optar livremente por uma delas. Abilio, apesar de apostar na educação amorável e alegre, não deixava de afirmar que: “Não desconheço, nem dissimulo os sacrificios que faz um menino sem esquecer dos brincos para seriamente applicar-se aos estudos; mas devo igualmente certificar-vos de que, para se alcançar as doçuras da vida, não há outro caminho sino o dos sacrificios” (1866c, p.149).

Era na infância que se adquiriam os bons hábitos do estudo e do trabalho, sendo sacrifício de deixar de brincar recompensado mais tarde, pois, se nessa fase não fosse praticado o hábito do estudo, do trabalho regular e da prática do bem, não seria possível adquiri-los mais tarde e quem não conseguisse sair da mediocridade nas aulas viveria, na vida social, também na eterna mediocridade. Daí a importância da criança deixar os brincos e investir no ‘seu futuro’, garantia Abilio.

Apesar do papel dos pais ser valorizado, nota-se que havia uma transferência de poder quando a criança adentrava o mundo escolar, pois instruir estava delegado aos mestres, os responsáveis pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento das faculdades intelectuais e morais das crianças. Fazer as lições era uma condição para que a criança estivesse inserida no mundo da instrução, por cuja efetivação os adultos eram os responsáveis, nem que fosse necessário recorrer à aplicação de penas.

Da mesma forma que na gravura anterior, o ambiente da cena é externo, contudo a lição referenda o espaço como o de uma escola. As personagens se encontram embaixo de uma árvore, que fecha o cenário com sua copa, formando uma moldura que parece proteger a família. A fisionomia de certa ingenuidade das crianças é um sinal particular, pois uma bela visagem certifica uma bela alma. Esta idealização está impressa no ar angelical que se materializa e se reforça com a presença de figuras tutelares, como a força protetora da professora reforçando a reserva da infância desprotegida.

A figura da mulher era relacionada à da mestra que não poderia querer bem aos discipulos que não sabiam suas lições. Porém nos parece muito mais próxima a idéia dos

primeiros ensinamentos dados pela mãe em um ambiente doméstico, pois as crianças pequenas não aparentam ter idade para freqüentarem a escola. A imagem também pode ser relacionada à idéia da preceptora, professora particular de crianças de famílias abastadas, algo muito comum na França do século XIX.

As mães, nessas imagens, eram sempre representadas com poses majestosas, porém com graciosidade e serenidade, pureza e piedade, características que, ‘naturalmente’, deveriam compor seu papel. Tratava-se de um tipo de gravura no qual se desenvolvia a representação da mulher, da mãe de família consoladora que se remete a Deus diante dos ‘maus da terra’. A mulher, como mestra, era ressaltada na lição, papel que já havia sido redimensionado neste período, passando da esfera familiar à pública, na escola, sob a crença de que o papel de educadora era a extensão da ação materna, sobretudo para atuar no Jardim da infância, como já haviam proclamado Froebel e Pestalozzi.

No *Segundo livro*, as lições passaram a ter títulos, os temas eram mais variados e os textos se tornaram mais extensos. A escola continuou sendo merecedora de espaço e os personagens passaram a cometer ou, ao menos, a tentar cometer atos mais graves. Notamos que esta ‘evolução’ condizia com o crescimento da criança, pois quanto maior a faixa etária, mais atenção, vigilância e conselhos eram necessários.

Na lição intitulada “Henrique, Pedro e Joaquim”, os personagens eram três meninos de um colégio interno. Henrique, o talentoso, aplicado e estimado pelos mestres, recebeu de sua mãe um bolo inglês, que devorou imediatamente. Devido a esta atitude, Henrique adoeceu e o médico receitou-lhe um remédio muito amargoso e, além, disso, ele não recebeu mais nada da mãe: “Dahi por diante ficou elle no collegio com o apelido de *Comillão*.” Pedro, o econômico,²²⁹ ganhou um pudim grande e, refletindo acerca da conseqüência funesta de seu colega, resolveu comer o pudim devagar. Trancou a guloseima em seu baú e foi comendo aos poucos, não dividindo-o, porém, com seus amigos. Então, os ratos comeram o pudim e ele teve que jogar fora o doce: “O caso foi sabido no collegio; e todos cassuaram muito d’aquelle pobre menino, que d’alli por diante ficou sendo chamado Pedro o *Ridiculo*.” Joaquim era um bom menino, todos no colégio o estimavam muito. Recebeu da mãe, doces e uma porção de biscoitos, que dividiu com todos, guardando um pouco para o dia seguinte. Entretanto, ao avistar um velho mendigo com

²²⁹O menino foi recompensado também por ter escrito uma carta sem ‘borrão’ para sua mãe. É importante ressaltar que o aprendizado da escrita incluía um repertório complexo de gestos e posturas. Era preciso saber manter o corpo a boa distância da folha, posicionando os braços corretamente sobre a mesa, segurando de maneira adequada a pena etc. (Chartier, 1991: p.116)

fome, não teve dúvida, deu os biscoitos que restavam ao pobre velho, que agradeceu comovido, dizendo que Deus havia de recompensá-lo trazendo-lhe felicidade. O menino ficou mais satisfeito do que se tivesse comido os biscoitos: “Então os colegas de Joaquim concordaram em dar-lhe o título de caridoso: assim ninguém mais o chamou sinão Joaquim o *Caridoso*.”.

A moral fecha a lição indagando: “Agora, meus amigos, disse-me qual d’estes tres meninos era o melhor? Henrique, Pedro ou Joaquim?”. A lição conduz a criança a optar entre as três histórias, levando-a a exprimir seu sentimento de justiça. Os defeitos como ser comilão, egoísta e mesquinho contrastam com a virtude voluntária do menino caridoso. Este episódio demonstra que até mesmo os bons meninos estavam sujeitos à tentação dos pecados.

Cada um, com seus defeitos e qualidades, foi mensurado pela história na qual o último menino era o único seguramente decidido a optar pelo bem. Os que cometeram falhas foram punidos com doença, remédio amargoso, perda das guloseimas, vergonha, culpa e com o castigo dos próprios colegas, que lhes imputaram apelidos pejorativos e zombarias, excitando o vexame e a exposição. Por outro lado, a dupla boa ação do último foi coroada por um final feliz que incluiu, além da satisfação pessoal, o apelido virtuoso e reluzente de ‘caridoso’.

O uso de situações e de personagens aparentemente comuns nos internatos foi a tática usada pelo autor para repassar as virtudes que distinguiam o bem do mal e eram consideradas úteis para a consciência moral da criança. Como pudemos perceber, diferentemente dos meninos anteriores que haviam recebido punição por não se adequarem às normas, nessa história, o castigo não foi aplicado pelo adulto, porém a punição veio em consequência da ‘própria escolha’ que os dois primeiros fizeram, da mesma forma que a recompensa para o último.

Através destes exemplos, foi possível perceber o controle acionado pelo autor para prevenir atitudes conhecidas como ‘paixões’, a exemplo da gula e do egoísmo. Esse controle, que tinha a intenção prevenir o aparecimento dos vícios e Abilio, ao alertar para os perigos que rondavam os mais inexperientes, prescrevia os meios para protegê-los.

Desta forma, o colégio, uma representação com múltiplas funções, era o lugar onde não se deveria ensinar somente a ciência, mas também cultivar os bons costumes, fornecendo exemplos de como isso se daria na prática.

3.6 Infância e cumprimento dos deveres: *A pobreza e a preguiça andam sempre em companhia*

Ensinar a criança a ser laboriosa, a honrar o trabalho e a desprezar a desonestidade, a ociosidade, a preguiça e a vadiagem também compunha o ideal de uma boa educação. Para Abilio, o trabalho com ordem e disciplina deveria ser um hábito incentivado desde tenra idade, independentemente da classe social. A vadiagem, para o autor, era um dos piores vícios, devendo os meninos ricos adquirirem a ordem disciplinar e o hábito salutar do trabalho, pois de nada adiantava a criança ter uma bela aparência e boas vestimentas se a criança fosse vadia e preguiçosa.

Somente adquirindo disciplina, a criança rica poderia, mais tarde, administrar seus bens de forma ordenada e correta. Para tanto, Abilio dava exemplos de famílias ricas que haviam perdido sua fortuna pela falta de disciplina e valorização do trabalho. Não podemos deixar de salientar que, no século XIX, sobretudo nas últimas décadas, intensificaram-se os debates em torno da criança abandonada e delinqüente que fazia das ruas seus espaços e incomodava os ‘bem nascidos’. A vadiagem que correspondia a brincadeiras, jogos e divertimentos de rua praticados pelos não bem nascidos tendia a ser estigmatizada e identificada como vício da vadiação. Esta prática tinha que ser combatida para incentivar e acentuar a moral do trabalho.

Segundo o autor, trabalhar era obedecer a Deus, obtendo, assim, a felicidade almejada, como registrou, em 1860, em seu discurso: “Feliz pois, dizia M. Thery, feliz aquele que acha em seus primeiros anos o habito do trabalho. O trabalho submetido a regras e habilmente variado, muda-se um habito feliz, o amor-proprio presta encanto ao trabalho” (1866c, p.75).

A defesa de Abilio estava inserida em um contexto particular que enfatizava o trabalho como algo que representava honra e glória, contudo não era um pensamento comum no período. Nos tempos de colonização do país, os portugueses trouxeram consigo a noção de trabalho como algo desonroso. Presunçosos, de uma fidalguia requerida por costumes ancestrais, repugnavam qualquer moral fundada no culto ao trabalho, pois nobre e honrado era aquele que tinha alguém pra trabalhar por si, uma concepção que estava em desacordo com a ética protestante, a qual tomava fôlego com a expansão capitalista. Contudo o avanço do capitalismo industrial na Europa e o estabelecimento da corte portuguesa no país forçaram mudanças de atitude e concepção em relação ao trabalho, embora de modo apenas insinuado inicialmente. O contexto da época exigia

que o trabalho se tornasse prova de honestidade, capaz de propiciar às pessoas sustento e dignidade, como registrou Moura (2001).

O preconceito contra o trabalho manual persistiu um bom tempo na sociedade brasileira tradicional. O diploma era a ambição das elites, que se envaideciam ao verem seus filhos alcançarem fortuna e posição com os graus conferidos pelos bacharelados em direito, medicina etc., pois, como bacharéis, estes facilmente alcançariam altos cargos políticos do país, os quais já eram ocupados pela família e pelo círculo de amigos. Havia a crença que não se submeter aos ofícios manuais era uma forma de preservar a dignidade, o que levava os da elite a preferirem os empregos públicos que exaltavam a personalidade individual. Por outro lado, mantinha-se um discurso de combate à vadiagem e à ociosidade. As críticas à preguiça estavam na ordem dos discursos, pois a indolência ocasionada pela mestiçagem era uma preocupação da elite.

O trabalho delegado à infância, defendido por Abilio nas lições dos livros, estava relacionado com o cumprimento de seus deveres, seja da escola ou de casa. De um lado, valorizava-se o trabalho infantil, já tão praticado pelos filhos da classe pobre. Por outro lado, procurava encaminhar a criança para a disciplina do trabalho escolar a qual seria adquirida na escola, no cumprimento de seus deveres ou na realização de pequenas tarefas. Nos dois casos, pela prática da obediência, da ordem e da disciplina, a criança aprenderia o valor da hierarquia que deveria ser respeitada em toda a sociedade, sobretudo por aqueles que ocupariam as funções prestigiadas da elite predominante.

Um exemplo disso é a lição *O pequeno estudante*. Definido como um ‘tolosinho’ e ‘preguiçoso’, Miguel²³⁰ não amava seus livros e só queria brincar. Se fosse maior, teria ‘mais juízo’, porém ele gostava mesmo era de ‘vadiar’. No percurso da escola, o menino cruzou com uma abelha, um cachorro, um passarinho e uma formiga. Convidando-os para brincar, recebeu uma negativa como resposta, sob a alegação de que eles, um por vez, precisavam cumprir com suas funções (fazer mel, vigiar a casa, catar palhas e carregar folhas), pois não eram vadios nem preguiçosos. Enfim, o menino pensou consigo mesmo: - *Que! Si ninguem é vadio, nem preguiçoso, também os pequenos meninos não devem ser vadios, nem preguiçoso*”. E seguiu depressa para a escola. Diante da atitude ‘espontânea’ do menino, a lição é concluída enfatizando que o mestre ficou muito satisfeito e disse a Miguel que ele era um menino muito bom “e havia de ser um homem de bem.”

A disciplina do trabalho, levada com seriedade pelos bichos desta história, correspondia à disciplina que a criança teria que cumprir com o compromisso delegado a ela de ir para a escola, pois, se todos tinham um papel na natureza, o menino, igualmente, tinha o seu. A responsabilidade era individual e aprendida através do autocontrole da criança com a ajuda dos animais que, através de seus ensinamentos morais incentivavam a criança ao trabalho, afastando-as, assim, da vadiagem. A linguagem era própria dos conselhos que os adultos transmitiam para as crianças, como ressaltou Graciliano Ramos (1982: p.127), ao se referir aos ensinamentos dados pelos animais nesta lição: “Infelizmente um doutor, utilizando bichinhos, impunha-nos a linguagem dos doutores”

Na lição “Crispim e a vaca”, um pequeno pastor sentiu desejo de comer alguns araçás que avistara. Ao se descuidar da vaca, esta entrou no jardim, estragando e comendo plantas e flores. Diante disso, o menino ficou furioso e tentou bater na vaca. Porém seu pai, que tinha visto tudo, perguntou-lhe quem merecia ser castigado, a vaca ou ele que sabia distinguir o bem do mal. O menino ficou triste, envergonhado e arrependido, pois, se tivesse cumprido com seu dever não agindo com irresponsabilidade e gulodice, nada disso teria acontecido. Assim, o autor concluiu para os leitores: “Aprendeí desta pequena historia meus meninos, a sacrificar os prazeres ao cumprimento dos deveres, e a nunca commetterdes a desonra de abandonar os póstos que vos foram confiados”.

O trabalho foi invocado novamente na lição “Jacinto ou o pequeno fabricante de cestos”, história de dois meninos que foram apanhados por piratas e, após um naufrágio, conseguiram se salvar, aportando em uma terra habitada por negros. O *pequeno Eduardo* era rico, porém detestava o trabalho e não gostava de estudar. Já o *pequeno Jacinto* era pobre, porém muito diligente e industrioso. Segundo a lição, Jacinto, por saber confeccionar cestos, foi quem conseguiu sobreviver na ilha desconhecida. Quanto ao outro, que era ‘estúpido’, ‘preguiçoso’ e ‘ignorante’, só não foi morto graças à intervenção de Jacinto, contudo teve que se desfazer de suas ricas roupas, virando um criado de Jacinto. O autor finalizou a lição dando sua lição de moral: “Por esta pequena historia, meus charos meninos, vós vêdes que em toda parte os meninos trabalhadores e industriosos estao seguros de achar quem o estime e proteja, enquanto os preguiçosos e ignorantes passam uma vida miseravel, despresados de todos”.

²³⁰ Na primeira edição, o menino não tinha nome; a partir da segunda foi chamado de Miguel, nome do filho de Abílio, Miguel Abílio.

Este texto, do qual encontramos outras versões nos livros dos autores franceses Barrau e Thèry e também na coleção *Biblioteca infantil*, coordenada por Lourenço Filho na década de trinta, é bastante conhecido. A história era representativa para a sociedade francesa²³¹, como ressaltou Amalvi (1992), as obras destinadas às crianças na França oitocentista se esforçavam em provar que o fabuloso destino do grande herói se manifestava desde sua pouca idade. Invocado sempre por uma energia e uma coragem fora do comum, esse esforço era mais poderoso quando a criança vinha de classe baixa.

Aparentemente, a importância do trabalho exercido por crianças era relevante para todas as classes sociais²³². Abílio já defendia, em outros textos, a idéia de que de nada adiantava a criança ser afortunada se não tivesse preparo para o trabalho. Contudo o trabalho exercido por Crispim e Jacinto era bem diferente do que era feito por Miguel. As classes sociais eram definidas, assim como o trabalho, de forma ‘natural’. Não era possível exigir uma postura do autor contra o trabalho infantil, porque, neste período, essa prática era encarada como algo normal e em acordo com a legislação. A responsabilidade de sacrificar os prazeres em detrimento ao dever era o tema central das lições, dirigidas às crianças que precisavam trabalhar e às que somente estudavam.

A honra era evocada na lição “Cecilia, ou a pequena pado de pão”, na qual um homem ‘muito caridoso’ distribuía pães em sua casa para os pobres que, de forma desorganizada, avançavam, querendo cada um escolher o maior e o melhor ‘pado de pão’. A pobre Cecília ficava à distância e, ao apanhar a última fatia que sobrara, de forma resignada, beijou o pão e a mão do bom homem. No dia seguinte a história se repetiu e, ao partir o pão, moedas de ouro caíram de dentro dele. A família, honrada, ainda que pobre e faminta, levou as moedas ao rico benfeitor, que não as recebeu de volta, dizendo que as tinha posto de propósito para recompensar a modéstia e o bom procedimento da menina. Isto fez com que a abundância entrasse na casa da menina e que a moral fosse dada: “Sêde sempre, meus meninos, como Cecilia, com o que vos

²³¹ Na versão francesa, como na versão apresentada por Lourenço Filho, o jovem *Moricot* também era levado por piratas e vendido para um negociante cruel da Tunísia para servir de doméstico. *Moricot* conseguiu, contudo, fugir para o mar, encontrando um “belo navio francês”. Foi então salvo, graças à coragem do jovem menino. Quando o capitão morreu, deixou toda sua fortuna para ele, que se tornou um rico agricultor.

²³² Não só para crianças como para os adultos, a questão do trabalho era valorizada nas lições. Em “Um velho e tres moços”, o tema principal é o trabalho e o amor familiar. Um velho de quase 80 anos foi questionado por três moços sobre o motivo que o levava a construir e a plantar, já que não iria usufruir a recompensa de seu trabalho. O velho, prontamente, respondeu que não trabalhava somente para ele e, sim, para os que viriam, como os netos, que poderiam sentar-se à sombra da árvore e colher os frutos da mesma. Esta seria sua recompensa. “Que dizeis meus meninos, das reflexões deste velho? Não eram sabias, justas e dictadas pelo mais puro amor da família? É assim meus amiguinhos, que desejo que todos vos pensei e pratiquei algum dia”

couber por sorte; porque aquelles que são modestos, e se satisfazem com o pouco, estão seguros de alcançar a benção de Deus; e a abundancia reinará em suas casas”.

Calvino (1993), ao se referir aos contos populares daquela época, ressaltou que estes apresentavam dois tipos de transformação social, sempre com final feliz. Um nobre ou rico que, por alguma conseqüência desastrosa, se via reduzido à pobreza de alguma forma (depois recupera sua posição), e um pobre (camponês ou pastor) que nada possuía, mas que, por virtude própria, ou ajudado por seres mágicos, alcançava a abundância, o fausto e a riqueza. No caso da menina, foi a modéstia e a honestidade que a tornaram rica. Era a pobreza honesta que deveria contar com a sorte, pois parecia não haver outra chance de elevação na escala social.

No *Segundo livro*, o tema do furto foi apresentado para as crianças em duas lições. Na primeira, “O ladrão que ia furtar um porco”, um amansador de feras ensinou uma onça a dançar e, ao se hospedar em uma estalagem, acomodou-a em um chiqueiro, no lugar de um porco que tinha sido vendido pelo dono. Um ladrão foi ao chiqueiro e, em vez do porco, deparou-se com a onça que quase o matou. O ‘infeliz’ foi salvo e, ferido, foi levado para a cadeia, onde teve um castigo merecido por ter penetrado na propriedade alheia com o objetivo de furtar. Em “O ladrão e o mercador”, a narrativa trouxe à tona a moral da ‘Providência’ que salvou o rico mercador de um grande mal. Ou seja, o mercador foi salvo das garras de um ladrão pela chuva que ele próprio amaldiçoara anteriormente. O ladrão teve o fim merecido e o rico mercador conseguiu preservar o que era de sua legítima propriedade.

O respeito e o direito da propriedade privada eram inquestionáveis e quem ousasse penetrar neste recinto íntimo era merecedor do nome vil de ladrão. Quem furtava, comete um dos sete pecados capitais e, além de estar exposto ao perigo, perdia a graça Divina, sendo desprezado pela sociedade. Havia recomendações preciosas pra que a infância não se deixasse cair nesta funesta prática.

O tema do trabalho continuou em duas fábulas protagonizadas por insetos, nas quais à virtude laboriosa eram acrescentadas outras virtudes. A conhecida fábula “A cigarra e a formiga” discorria sobre a cigarra que cantara durante o verão, se vendo na miséria com a chegada do inverno. Para não morrer, pediu alimento à formiga, que tinha o defeito de ser muito sovina. Ela indagou a cigarra sobre sua ocupação ‘durante o tempo do estio’ e, ao ouvi-la dizer que cantava para divertir os que iam e vinham, deu uma resposta dura: “Tu cantavas, replicou a formiga; pois bem, dança agora!” A cigarra morreu de fome e o episódio serviu para ensinar aos leitores um

perigo duplo: “Não sejamos imprevidentes, nem preguiçosos como a cigarra, nem crueis para com os desgraçados, como a formiga; mas sejamos laboriosos como esta, a fim de termos com que nos sustentar a nós e as nossas famílias, e com que dar esmolas aos necessitados”.

Esta fábula, escrita no século XVII por um membro da aristocracia francesa (La Fontaine), retratava os valores éticos daquela época e daquela classe social. No entanto foi utilizada como instrumento educativo, sobretudo para as crianças pequenas, a fim de exemplificar o valor do trabalho. Este tipo de texto tornou-se universalmente conhecido pela simplicidade e exemplaridade de seus casos. Embora tenham sido criadas também para os adultos, as fábulas foram deslocadas muito cedo para a infância, devido à simplicidade das narrativas e aos exemplos dos casos morais que as tornavam idôneas para a recepção infantil. Abílio se apropriou da fábula para expressar um tipo de vida moral ideal, combatendo, ao mesmo tempo, a preguiça e a crueldade.²³³

Dando continuidade às lições com insetos que exemplificavam a prática do trabalho, da bondade e da justiça “A formiga e a abelha” conta a história de um tamanduá²³⁴ que investiu no mesmo formigueiro da formiga que fora cruel com a cigarra, comendo todas as formigas, menos a malvada, que sobreviveu ferida. Prestes a morrer, avistou um ‘cortiço’ de abelhas, para onde se dirigiu a fim de obter socorro, pois suas irmãs abelhas, trabalhadoras, ricas e industriosas, certamente seriam piedosas e não lhe negaria uma gota de mel como esmola. O que a formiga não esperava era que a abelha a cobrasse por ter sido tão dura com a cigarra, negando-lhe socorro. Surpresa, indagou como sabia daquele fato e a abelha respondeu: “Sim, aquela cigarra era minha amiga e minha comadre”. A formiga pediu perdão e se mostrou arrependida pela falta de caridade. A abelha disse, então, que não iria imitá-la, desde que ela aprendesse a ser ‘mais compadecida dos desgraçados’.

Recorrendo à moral da fábula, o autor aproveitou para diferenciar o procedimento dos personagens, lembrando às crianças que a crueldade e a avareza da formiga contrastavam com as doces virtudes da caridade, da bondade e da generosidade da cigarra. Por fim, chamou a atenção

²³³ No fim da lição, aproveitou para aplicar a fábula ao ciclo de vida humano, considerando o verão como a mocidade, ou a idade da força, e o inverno como a velhice, assim resumindo o conselho do fabulista: “Trabalhai em quanto sois moços, para terdes com que viver na velhice”. Ao ter as provisões, resultantes de trabalho constante, aconselhava aos leitores que se um ‘imprudente’ ou ‘preguiçoso’ viesse dizer: “Perdi meu tempo, e agora morro de fome”, embora este seja culpado, não se deveria deixá-lo perecer, pelo contrário, deveria-se dar-lhe alguma esmola e, se ainda fosse tempo, dizer com doçura: “Sê mais ajuizado, para o futuro, meu amigo, canta menos e trabalha mais.” Este, garantiu o autor, era um procedimento humano, pois unir o insulto à negativa, como agiu a cigarra, poderia revelar maldade, atitude que não deveria ser tomada como modelo.

²³⁴ Explicado em nota que se tratava de um quadrúpede com uma língua comprida e fina, que vivia de comer formigas.

dos leitores para a virtude mais preciosa aos olhos de Deus, a caridade com os infelizes²³⁵. É interessante observar o recurso utilizado pelo autor para transmitir os valores do trabalho e da compaixão. Não satisfeito em alertar os leitores de que não deveriam ter atitudes como a da primeira formiga, Abilio deu continuidade ao tema criando uma outra fábula (que abordava a relação de compadrio), enfatizando a premissa de que ser bondoso e não avarento era o caminho a ser seguido por todos.

Abilio recorreu às fábulas para abordar outros temas nos livros de leitura, mostrando-se um adepto do uso deste tipo de narrativa, a exemplo de outros autores do período, como o Ministro Paulino José Soares, (apud ALMEIDA, 1989, p.542), em 1850, que ao contestar a substituição das fábulas de Esopo por outras obras nas escolas da Corte²³⁶, registrou que preferia as boas fábulas, pois enquanto os outros livros se esforçavam para demonstrar um fato, as fábulas ensinam um princípio “e tanto mais seguramente quanto o menino é doutrinado, sem o perceber, por meio de um exemplo trivial de que ele vai por si mesmo tirar a conclusão, que vem a ser mais uma máxima para a vida”.

Ao utilizar as histórias de bichos para ativar os conceitos morais que pretendia alcançar, Abilio recorria a um tipo de gênero literário muito antigo, encontrado em diferentes culturas e períodos históricos²³⁷. Como afirmava em seus escritos, proporcionar histórias simples para a criança, como fábulas adaptadas com interesse anedótico, sem, contudo, distanciá-las da edificante lição de moral, as levaria a refletir sobre virtudes importantes, como bondade, honestidade, caridade etc. Desta forma, as fábulas, transportadas e adaptadas pelo autor (muitos faziam e fazem isto até hoje), transferiam para os animais os traços de caráter (negativos e positivos) dos seres humanos, servindo claramente para ilustrar alguma virtude ou vício. Abilio ainda salientava a moral das fábulas em uma conversa dirigida diretamente aos leitores, na tentativa de tirar proveito delas repassando o ensinamento útil.

Sobre a eficácia das fábulas na transmissão da moral, alguns autores duvidavam que as crianças pudessem incorporar ao seu cotidiano as lições recebidas. Rousseau considerava um erro o uso das fábulas na formação da criança. Na obra *Emilio* (1999, p.329), teceu críticas à moral que já vinha pronta, impedindo a criança de descobri-la por sua conta e questionou a eficácia de

²³⁵ Citou ainda: “Quando Jesus veio ao mundo para nos livrar da perdição, nunca cessou de recomendar a virtude da caridade. E dizia o Senhor: “Quem dá esmolas aos pobres, é a mim que dá. Quem dá *um* na terra, no reino dos ceus receberá *cem*”.

²³⁶ De acordo com o ministro, as fábulas foram substituídas pelas obras: *Tesouro dos meninos* e *Simão de Nantua* de Jussieu.

seu proveito: “Não somente nunca vi crianças fazerem qualquer aplicação sólida das fábulas que aprendiam, como nunca vi ninguém que se preocupasse com que elas fizessem esta aplicação.”²³⁸ Da mesma forma, Benjamin considerava que as fábulas representavam um produto espiritual de maravilhosa profundidade, percebida pela criança, no entanto, em pouquíssimos casos:

Também podemos duvidar que os jovens leitores apreciem a fábula em virtude da moral que a acompanha, ou que a utilizem para aperfeiçoar sua capacidade de compreensão, como por vezes supunham e, sobretudo desejava, uma certa sabedoria alheia à esfera das crianças. Seguramente, os pequenos se divertem mais com o animal que fala de forma humana e age racionalmente do que com o texto mais ricos de idéias (2002: p.58).

Monteiro Lobato (1972, p.245), em 1916, escreveu a G. Rangel, reclamando da postura moralizante das fábulas e dizendo que seus filhos, ao ouvirem fábulas, guardavam-nas em suas memórias, recontando-as aos amigos “Sem, entretanto, prestarem nenhuma atenção à moralidade, como é natural. A moralidade nos fica no subconsciente para ir-se revelando mais tarde, à medida que progredimos em compreensão”.

Indagar a respeito da eficácia das fábulas, assim como das outras histórias, não é uma tarefa fácil (ver ainda neste capítulo as impressões dos leitores dos livros de leitura), contudo não resta dúvida de que histórias, aparentemente simples e ingênuas, estavam carregadas de intenções, tanto de manter o domínio e a superioridade da classe que dominava, quanto de invocar que o trabalho era redentor da humanidade como para sobrepôr a cultura cristã em detrimento de outras. As intenções eram variadas e, muitas vezes, ambíguas, porém não devemos nos enganar, como bem ressaltou Ferro (1990), pois a imagem que temos de outros povos e até de nós mesmo está associada à história que nos contaram quando éramos crianças.

As lições e as gravuras que analisamos enfatizavam a importância do trabalho, da ordem e da disciplina, sem abrir mão da responsabilidade, da honestidade, da modéstia e de outros elementos que viriam a formar o cidadão adequado para ao trabalho que traria prosperidade à pátria. Aparentemente, essas noções eram endereçadas a todos os seus leitores, crianças pobres e ricas, pois os livros de leitura, como já apontamos, eram distribuídos e adotados em diferentes

²³⁷ Autores como Esopo (Grécia; séculos VII e VI a.C.), Fedro (Roma; Séculos 15 a.C. - 50 d.C) e, na Idade Moderna, Jean de La Fontaine (França; 1621-1695), ficaram conhecidos universalmente pelas suas fábulas que encantaram adultos e crianças em diferentes tempos e espaços.

²³⁸ Rousseau teceu críticas ao que ele considerava pronto demais nas fábulas e sobre a passividade do aluno diante da moral das fábulas. Indagou sobre o significado dos quatro versos que La Fontaine acrescentou no final da fábula da rã que incha: “Será que ele teme não ser compreendido? Será que um grande pintor precisa escrever o nome dos objetos que pinta embaixo deles?”.

realidades. Se a importância da criança se tornaria reconhecida no futuro, ela teria que ser remodelada e arrumada na família e, sobretudo, na escola, para se inserir na futura sociedade.

Abilio não escondia sua intenção em modelar a criança, sendo as lições abordadas até aqui mais um testemunho de sua pedagogia moralizadora e civilizadora. Era preciso ensinar um código comum de comportamento que fosse válido para todas as crianças, pois a infância era portadora de ‘pequenos defeitosinhos’, como o autor registrou, sendo urgente moldar a cera enquanto mole, antes que fosse tarde. Desta forma a frase “O que Joãozinho não aprende João não aprenderá jamais”²³⁹ se adequava perfeitamente aos seus preceitos de, quanto antes, intervir nessa formação, melhor o resultado.

O rol de comportamento infantil ideal presente nos livros de leitura assemelhava-se aos tratados de função pedagógica, escritos em época bem anterior à do nosso autor. Segundo Revel (1991), uma sociedade constrói representações de seu próprio funcionamento e a literatura das civilidades do século XVI a XIX codificava minuciosamente os valores comportamentais, regulamentando em detalhes o sistema de comportamento sociável, descrevendo condutas prescritas e não condutas reais. Como toda documentação normativa, os tratados tinham uma função pedagógica e expressavam a vontade de expor e ensinar maneiras legítimas.

As transformações dos comportamentos eram lentas, difusas e, muitas vezes, contraditórias, contudo a história da civilidade ancorava-se num texto básico que, durante três séculos, fora reivindicado, plagiado e deformado: *A Civilidade pueril*, de Erasmo. Editado em latim pela primeira vez em 1530, esta obra garantiria a pedagogia das boas maneiras por cerca de três séculos. *A Civilidade* reuniu conselhos para uso das crianças, tratando das posturas e comportamento sociáveis com um repertório que, na essência, continuaria sendo o mesmo de que outros tratados. Com variações repetitivas sobre o esboço de Erasmo, as regras se mantiveram semelhantes de um país para o outro²⁴⁰.

No século XIX, mantinha-se a crença de que, através da imitação (elemento sociável típico das crianças) dos pais, as crianças aprenderiam realmente as boas maneiras, acrescentadas à disciplina, que só poderia ser aprendida na escola, de acordo com Revel:

²³⁹ Epígrafe contida no livro de abecedário e leitura para a Colônia São Leopoldo (apud KREUTZ, 2000, p.351).

²⁴⁰ Segundo Revel (In ARIÉS e CHARTIER, 1991), a matéria da *Civilidade pueril* não era verdadeiramente original. Erasmo continuou uma tradição muito antiga que acabou se constituindo num conhecimento amplamente partilhado. Baseava-se numa vasta literatura clássica que tratava de educação e fisionomias, incluindo de Aristóteles a Cícero, de Plutarco a Quintiliano.

A partir daí, a civilidade tende a tornar um exercício escolar destinado a dispensar uma instrução inextricavelmente religiosa e cívica. Esta se destina prioritariamente às crianças que, depois dos sete anos (a idade da “razão”) e antes dos doze (e das ameaças da puberdade), adquirem os rudimentos do saber: ler, escrever, contar (1991, p.179).

A civilidade competia, portanto, a uma pedagogia de base, muito mais eficaz quando posta em prática nesta fase, na qual se depositava ilimitada confiança, pois, símbolo de simplicidade e da inocência evangélica, a criança que ainda não fora pervertida pela vida social estava aberta a todos os aprendizados e, ao mesmo tempo, por não saber esconder o que era, encarnava uma espécie de transparência elementar.

Como salientou Boto (2002), essa era a representação da infância comprometida com a idéia de insuficiência ou do caráter incompleto da condição infantil em relação ao que se almejava ser o ponto de chegada, o ser adulto. A criança era percebida pelo que lhe faltava, por suas carências, as quais só poderiam ser supridas pela educação e pela instrução. A criança era frágil na constituição física, na conduta pública e na moralidade, precisando, portanto, ser regulada e normalizada para o convívio social.

Desta forma, o que encontramos nas lições dos livros de Abilio, não eram comportamentos específicos da infância e, sim, do que esta deveria ser. Eram prescritas as regras a serem seguidas, comportamentos que deveriam ser imitados, veiculando, assim, um pensamento e uma versão da realidade.

3.7 Infância e religião: *O olho de Deus está sempre sobre vós*

*Em duas palavras: a sacristia e o inferno, prováveis escândalos e horrores inevitáveis, desgostaram-me de tudo. Demais, eu tinha por vezes tentado dar boa conta, estudando um pouco e rezando muitíssimo, com um pequeno jejum ainda por cima; ao dia seguinte, nota má!
Era um descrédito para o favor divino.
Que custava à suma Onipotência modificar em lição sabida uma ignorância sofrível, como transmutara em fartura sem conta uma miséria de cinco pães?
(O Ateneu)*

Como já abordamos no capítulo anterior, a religião católica configurava-se como um elemento de suma importância na pedagogia do católico Abilio. Desta forma, este tema não

Conhece-se, também, pelo menos em parte, a abundante produção medieval que, sobretudo depois do século XII, passou a regulamentar os comportamentos.

poderia estar ausente das lições dos livros de leitura e, muito menos, das gravuras escolhidas pelo autor. No prefácio do *Segundo livro*, o autor registrou que o primeiro tempo da criança na escola não deveria ser diferente do ensino iniciado na família: “E o que é que na familia se ensina universalmente desde o despontar da razao? É o amor e o temor de Deus; é a verdade, a justiça e a charidade; é emfim a distincção pratica do bem e do mal, ou, melhor, a moral e a fé em acção” (1866c, p.6).

A escola, às vistas do autor, tinha a função de ‘continuar’ a educação iniciada no lar, no sentido de dar seqüência aos primeiros ensinamentos religiosos, porém é importante esclarecer que isto não significava descartar a instrução científica e literária. Conforme apontou Bittencourt (1993), o progresso moral deveria articular-se com o progresso material e político porque o espírito da civilização moderna era eminentemente liberal e religioso.

Abilio defendia que, na primeira fase da instrução da criança, o ensino de cunho moral e religioso deveria receber a mesma importância dos outros ensinamentos. Em seu discurso de 1865, justificou porque insistia tanto neste ponto: “Pela convicção que nutro de ser muito mais proveitosa ao paiz uma mocidade moralizada e temente a Deus, do que uma mocidade repleta de instrucção, porem licenciosa e libertina, sem moral e sem virtude” (1866c, p.290). Seu discurso exaltava, sem dúvida, o pensamento de uma boa parte da sociedade cristã do período a qual, como já referimos, vivenciava os impasses entre Igreja e Estado no interior de uma sociedade cuja religiosidade era repleta de outras devoções.

Para ensinar os bons e saltares princípios morais religiosos, na opinião do autor, era preciso recorrer ao uso de máximas, histórias adaptadas da Bíblia e outros métodos agradáveis. Não havia dúvida de que a criança, ao entrar em contato com esse tipo de história, promoveria o desenvolvimento de seus sentimentos e da razão, prosseguindo a educação moral e religiosa iniciada na família. Contudo, alertava o autor, acima de tudo, era preciso ter crença e amor no conduzir da infância neste campo.

Nas lições, o tema religioso predominava a partir das primeiras palavras que iniciavam a criança no mundo da leitura, afinal esta deveria ser dominada a partir de palavras conhecidas dos leitores, pressupondo que as palavras religiosas eram comuns no repertório infantil. No *Primeiro livro*, era introduzida nas “palavras comuns de uma syllaba”, como, por exemplo, a combinação das palavras ‘bom’, ‘céu’, ‘deus’, ‘pai’, ‘luz’, ‘sol’ (com letra minúscula ainda, pois a criança não conhecia a maiúscula) e outras palavras colocadas aleatoriamente para depois compor o que era

denominado como: “Combinação das palavras precedentes em orações faceis, conhecidas dos meninos”. Trata-se de pequenas frases que faziam alusão ao tema: ‘Deus é bom’; ‘É bom pai’; ‘Quer ver Deus?’; ‘Va no céu’. A seguir, eram apresentadas frases maiores como ‘Os meninos christãos devem rezar todos os dias o Padre Nosso e Ave Maria’; ‘Antes de rezarem devem fazer o Signal da Cruz’. Nas lições seguintes desta obra, as referências religiosas não eram explícitas, pois, como vimos anteriormente, elas se ocupavam do papel da criança no cumprimento de seus deveres, não deixando de alertar os leitores que, ao praticarem a desobediência ou contrariarem as normas, deixariam tristes os pais, os mestres e ‘Deus’.

Havia um constante apelo ao temor divino e ao desamor que poderia provir do Criador, dos pais e dos mestres, caso o aluno não seguisse as normas. No início ou no final de cada lição, era salientada a presença de Deus, a fim de reforçar esse conceito na mente e na consciência infantil.

No *Segundo livro*, supondo que a criança já dominasse a leitura corrente, havia um predomínio maior de lições explicitamente relacionadas à religião. Das vinte e quatro lições, sete delas abordavam temas como a importância de Deus, da religião, de saber rezar, de ajudar o padre na missa e outras que narravam temas bíblicos, adaptados para a criança. O restante relacionava-se à moral cristã, como os sete pecados permeando as práticas infantis.

A primeira lição, que inaugurava o *Segundo livro*, era intitulada “O amor de Deus” e trazia uma ilustração (Figura 34) que relacionava a infância ao estado de graça extremo: uma criança de joelhos, com as mãos unidas na altura do pescoço, como se estivesse rezando²⁴¹. O texto, com cinco páginas, procurava ressaltar e incentivar o amor a Deus, principiando de forma incisiva: “Desde os primeiros annos de sua vida, os meninos devem amar profundamente a Deus, porque não foi para outro fim que Deus o deitou no mundo”.

Seguia destacando as qualidades do criador, seu infinito amor e bondade, estabelecendo um exemplo concreto à altura da compreensão da criança, ao esclarecer que Deus dera ao menino um pai amoroso e uma mãe carinhosa ‘para amparar de sua fraqueza’, assim como dera-lhe também o alimento, o sol, o ar, as árvores, os frutos etc.

²⁴¹ Ao abordar a história do corpo e dos gestos, Burke (2005, p.95) cita o estudo de Schimit (1990), que investigou o gesto na Idade Média. Este autor argumenta que rezar com as mãos postas (e não com os braços abertos) e também ajoelhar-se para rezar



Figura 34 Criança rezando.

O rol de critérios para a criança perceber se, de fato, amava o criador eram postos de modo a não deixar dúvida de que somente com estas virtudes ela seria digna do amor divino. A criança que amava Deus não cometia pecados, não mentia, era dócil, obediente, estudava suas lições e rezava. Se fosse casta, pura e virtuosa, seria recompensada com o reino dos céus.

A gravura apresenta a infância idealizada ao extremo de servir como modelo. O ambiente lembra o céu, pois há nuvens a volta da criança e raios iluminando sua cabeça. Os cabelos, nem curtos e nem compridos e a camisola, também usada pelos dois sexos, não nos permitem diferenciar o gênero, o que nos reporta aos anjinhos sem sexo das gravuras antigas, apesar da ausência de asas. Parece um anjo, mas é uma criança com a qual o aluno pode se identificar e cujas atitudes revelam, de prontidão, o que o texto pretende transmitir: que a criança deve rezar. Era comum os livros da época veicularem a imagem da “criança modelo”, que deveria servir para passar noções da moral e de religião, através de um realismo que refletia sobre a vida cotidiana da criança.

A lição era simples e objetiva, não havia indagações, só afirmações que não davam à criança chance de pensar em alternativas para ser aceita no céu. Notamos que não havia necessidade de falar que os meninos maus iam para o inferno, pois Abílio era mais favorável à exaltação das boas conseqüências. Os ditames da fé e da consciência moral eram fundamentais na

eram transferências para o domínio religioso do gesto feudal de homenagem: ajoelhar-se diante do senhor e colocar as mãos entre eles.

distinção entre o bem e o mal. A leitura, defendia o autor, deveria ser amenizada pela narração de cenas comuns da vida das crianças, ou seja, histórias com que elas se identificassem. Abilio era contra o uso de catecismos de perguntas e respostas na escola, em sua opinião esse material não tinha efeito, pois a criança o decorava somente, sem refletir sobre ele. Já as histórias e os contos morais atingiam com maior precisão seus objetivos aos quais nos referimos.



Figura 35 Mãe ensinando filho a rezar.

O texto “Recordações” também era ilustrado (Figura 35) e por se relacionar aos primeiros ensinamentos maternos, a gravura mostra uma criança com sua mãe em um luxuoso quarto. A criança, de joelhos em cima do berço, é arrumada pela mãe com de ternura. Semelhantemente à gravura anterior, ela tem as duas mãos unidas como se estivesse se preparando para rezar e usa uma longa camisola que lhe cobre os pés, o que lhe dá, também, a aparência de um anjo. Seus cabelos são compridos, não sendo possível, porém, distinguir se é menino ou menina. Apesar do texto se referir à personagem como *pequenino*, não podemos afirmar o sexo, pois o autor sempre usava a palavra ‘menino’ para representar a infância. A lição, que falava de uma mãe que ensina seu filho a rezar, complementava a imagem.

O texto, na primeira pessoa, era composto de pequenos versos rimados. Na lição, um adulto recordava sua infância, sua mãe e a religião, um tripé perfeito e idílico. O primeiro ensinamento do amor materno, dado mesmo antes da criança falar, era “Ao Deus do céu adorar”. A mãe, entre beijos e carícias, apresentava ao filho a imagem do “papai do céu” e da “Sancta Virgem Maria”, a mãe de Deus. Semelhante a um anjo, com voz doce e amorosa, a mãe ensinava o pequeno a “Louvar a Jesus” e a fazer o “sancto signal da cruz”. Era ressaltada também a gratidão a este ato maternal que lhe abria o coração da criança às ‘santas leis do senhor:

Oh minha mãe! eu te devo esta fé,
que tenho n’alma:
esta fé que é meu thesouro,
que minhas dores acalma.

A história em nada se distancia do que era defendido por Abilio: a fé ensinada desde cedo, os conselhos de que os meninos deviam seguir e respeitar a religião dos pais, a gratidão para com os pais, o amor filial e o importante papel da mãe, considerada como a figura principal na transmissão dos primeiros valores religiosos para os filhos. De acordo com Heywood (2004), desde a Idade Média, a educação da criança começava nos joelhos de sua mãe, tradicionalmente a responsável por ensinar os filhos a fazer o sinal da cruz, ajoelhar-se durante as orações e dizer preces básicas, como o Credo e o Pai-Nosso. Era grande o número de imagens religiosas que as mães apresentavam aos seus filhos e os moralistas também as aconselhavam a produzir lições para o cotidiano infantil, fazendo com que a criança jogasse legumes na panela de água fervente como se fossem pecadores indo pro inferno, ou marcando o tempo do cozimento de um prato com uma prece, por exemplo, um ovo cozido demorava uma Ave Maria. Assim, os valores cristãos eram transmitidos de forma amena e divertida.

A exaltação e valorização do papel feminino eram reforçadas, de um lado, pelas santas, capazes de sublimar a capacidade de amar e de se comunicar diretamente com Deus, sendo suas intermediárias; de outro lado, pelo amor cortês, que elaborou um código cavalheiresco de amor que levava à idealização da mulher, do seu papel de guia e conselheira, conforme apontou Cambi (1999). Na literatura do século XIX, segundo Hilsdorf (1986), a mulher ainda era associada à flor, ao anjo, a uma entidade moral, protetora do lar e de seu santuário, que eram os filhos. Essa

heroína, cujo fim era ser esposa, nascera para a família e não para o mundo²⁴². Um discurso masculino produzia o discurso feminino, acrescido de estudos médicos que visavam provar a inferioridade biológica e psíquica da mulher e, portanto, sua incapacidade física para a vida profissional ou política.

Abilio demonstrava sua preferência por textos em forma de poesias simples, rimadas, extratos, anedotas e pequenas historietas para repassar os conhecimentos, com diferentes tipos de detalhes. Este tipo de texto, simples e afetivo, era muito utilizado nos livros escolares do período, sendo uma boa maneira de comunicar e educar a criança. Ninguém contestava, nem nessa época, o fascínio que as histórias exerciam sobre o público infantil. Por isso, os textos eram escritos e adaptados para se aproximarem ainda mais da realidade infantil, a começar pela história na qual uma criança, aparentemente igual a outra qualquer, aparecia como um modelo a ser seguido desde a mais tenra idade. Nas gravuras, graças à atribuição da inocência, a criança pequena era representada em imagens celestiais como um anjo, imagem reproduzida durante muito tempo na iconografia.

A Igreja teve forte influência na definição da idade cronológica da criança e do adolescente. A primeira infância marcava a fase do nascimento até seis ou sete anos, período em que a criança era idealizada ao extremo, sendo tida como portadora da graça e da inocência de um anjinho. Tratava-se da criança pequena e vulnerável, na qual os jesuítas projetavam nostalgicamente a imagem do Menino Jesus. Ao chegar à idade da razão, seis ou sete anos, as crianças de ambos os sexos eram obrigadas a cumprir alguns deveres religiosos, como realizar a primeira confissão. Aos doze anos, entravam na puberdade, fase em que deixavam de ser dóceis e obedientes, tornando-se perigosas e ingratas. Realizavam, nesta fase, a *Primeira comunhão*, uma das celebrações introduzidas, no final do século XVI, pelo *Concílio de Trento* e que deveria acontecer sobre festa solene na paróquia. Para fazer a *Primeira comunhão*, a criança deveria ser suficientemente instruída para poder recitar o catecismo, que era uma referência do saber cristão para entrar no mundo dos adultos.

²⁴² Contudo, apesar da crença que instituía o amor materno como uma característica nata na mulher, de alguma forma, intuía-se que isso não significava que ele existisse em todas as mulheres, haja visto o número crescente de filhos enjeitados e o alto índice de mortalidade infantil. Muitas mulheres não pareciam se interessar pela sorte das crianças, não se conscientizando da importância de seu papel nesta questão, como esclareceu Duarte (2000).

Na 23^a lição do *Primeiro livro* (Figura 36), aparecia a clássica ilustração da crucificação de Cristo²⁴³. A gravura, que não precisa ser explicada, era adequada de forma perfeita ao texto, que se propunha a ensinar os leitores a fazerem o sinal da cruz.

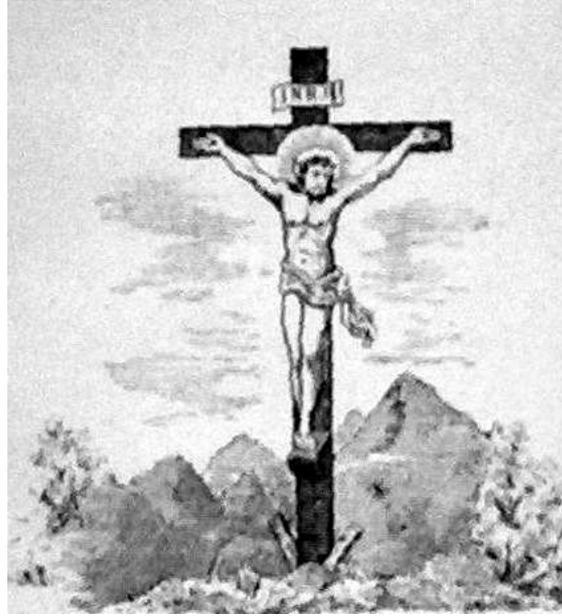


Figura 36 Cristo crucificado

A imagem era o elemento que conduzia e, ao mesmo tempo, enfatizava essa importante aprendizagem, além de incentivar, ao extremo, a piedade e a solidariedade à religião. Não eram necessários outros complementos, pois o fato de uma imagem de Cristo crucificado abrir a lição era suficiente para demonstrar a importância de se aprender a fazer o sinal da cruz.

Cristo, nas ilustrações, era quase sempre apresentado para a criança (e para qualquer outro público) como um jovem de barbas e ar tranqüilo, porém majestoso, iluminado por feixes de luz, imagem que acentuava, para a criança, uma visão do *todo poderoso*. Esse olhar, do qual ninguém escapava, remetia ao aspecto missionário da igreja, num tempo em que as missões propagavam a fé e divulgavam o evangelho para os infiéis do mundo inteiro.

As imagens de piedade eram desenvolvidas em um contexto popular e endereçavam-se aos corações e aos sentimentos, reavivando os sentimentos de piedade e chamando a lembrança

²⁴³Nos Catálogos de *Laurent et Deberny* não faltava essa imagem. Encontramos quatro modelos muito semelhantes, dos quais somente uma gravura se diferenciava, pois mostrava somente a cabeça de Cristo crucificado, com a coroa de espinhos e um ar de sofrimento sem fim. As outras gravuras refletiam a clássica imagem de Cristo pregado na cruz.

para os exemplos e para as ‘verdades santas’, as quais todos eram encorajados a imitar. Dessa forma, as crianças assistiam à ação, sentindo, sofrendo e combatendo junto com os personagens. No ensino da catequese, essas ilustrações eram inseridas com a intenção de que seu efeito permanecesse gravado no imaginário das crianças, edificando a piedade e constituindo-se em mais um suporte para facilitar a memória da doutrina católica deliberada pelo catecismo.



Figura 37 Cristo com crianças

A lição “Palavras más” apresentava uma ilustração muito divulgada, a imagem de Jesus com crianças a sua volta (Figura 37), refletindo a parábola *Deixai vir a mim as criancinhas*. Figurava em torno de Jesus um bebê no colo da mãe, uma criança sentada a sua direita, com um pano abaixo da cintura, uma criança nua sentada no chão, de frente para Jesus, com a mãozinha estendida (parece louvá-lo), e uma quarta, em pé, vestida com uma roupa até a altura dos joelhos. As crianças eram representadas com vestimentas simples e descalças e apesar da diferença de tamanho não havia outros elementos que aludissem à existência de diferentes faixas etárias. Esta gravura, romântica e idílica, tinha como cenário plantas e flores, com as quais contrastava, ao fundo, um aparente deserto montanhoso, que nos reportava à terra onde supostamente Jesus viveu.

A temática central desse texto era a condenação do uso de palavras más, ou seja, o combate ao uso de palavrões, que sempre fizeram parte do repertório infantil²⁴⁴. O texto apelativo ressaltava que os meninos cristãos, que falavam o nome de *Jesus* e de *Maria*, não deveriam dizer palavras más. Além disso, Jesus só abençoava e tomava nos braços as crianças que não tinham na boca ‘palavras feias e más’. A história falava de um velhinho atrás do qual, ao passar pela rua, alguns meninos correram, dizendo palavras ‘grosseiras’ e de ‘mangação’. Além disso, atiraram pedras no velho, que sofria com resignação e dizia *Seja tudo pelo amor de Deus*. Então os meninos, vadios, preguiçosos e sem educação, que passavam o tempo todo na rua aprendendo maus costumes, foram punidos por Deus. No dia seguinte, amanheceram todos mortos. A lição terminava indagando ao leitor qual personagem ele preferia ser: um menino com quem Deus ficou zangado ou um daqueles que Nosso Senhor tomava nos braços e abençoava?

Neste episódio, o autor procurou enfatizar aspectos interessantes, como a forma de convencimento usada para evitar que as crianças falassem palavras más. Esclareceu que o Senhor só tomava nos braços quem não fizesse tal afronta e, em seguida, procurou exemplificar com meninos ‘vadios’ a consequência trágica para quem praticasse tal ato. De forma explícita, evidenciou que só Deus tinha autoridade para castigar, podendo até tirar a vida.²⁴⁵ Porém os seres mortais deveriam agir com cautela e prudência, resolvendo os pequenos vícios infantis com conversas e bons exemplos, como exemplificou em outras lições.

Nesta lição, a razão, caracterizada pelo diálogo e pela transmissão da experiência, foi substituída pelo princípio teológico, de acordo com o qual os problemas eram resolvidos pela Onipotência. Ao que tudo indica, o ‘Divino modelo dos mestres’ não usou de sua paciência sem limites e nem de seu amor e caridade para com os meninos ‘vadios’. A aplicação de punições drásticas nos leva a refletir sobre a contraditória idéia de inocência infantil. Para Heywood (2005, p.52), apesar de o romantismo eleger a inocência infantil no século XIX, não eram todas as crianças que se inseriam nesta categoria, pois: “Uma coisa era proclamar a natureza da infância

²⁴⁴ O Relatório sobre higiene do Colégio Abílio já havia apontado a ordem e o asseio das salas de aulas dos meninos do primário, chamando a atenção para a ausência total de escritos ou riscos ‘inconvenientes’ nas paredes e nas carteiras. Este fato indica que os palavrões eram uma prática existente, não do uso exclusivo da criança na sociedade brasileira do século XIX. Freyre (1996, p.251) salientou que em nenhuma outra língua, como no português, os palavrões e os gestos que os acompanhavam ostentaram tamanha opulência: “O erotismo grosso, plebeu, domina em Portugal todas as classes, considerando-se efeminado o homem que não faça uso dos gestos e dos palavrões obscenos. A mesma cousa no Brasil, onde este erotismo lusitano só fez encontrar ambiente propício nas condições lúbricas da colonização.”

²⁴⁵ O tema da morte não se constituía em assunto proibido para o mundo infantil. Em outras lições, Abílio se referiu à morte e ao uso do luto sem grandes estranhamentos. É importante salientar que o índice de mortalidade infantil era alto e marcou a sociedade brasileira até o final do século XIX. As crianças morriam em grande número, seja pelas doenças provocadas pelas condições de higiene ou pelas pestes e epidemias que assolavam as regiões e que levavam muitos ‘anjinhos’ para o céu precocemente.

angelical da infância em um poema, e outra, bastante diferente, seria criar personagens bem-definidas em um romance, ou lidar com moleques de rua que estavam longe de serem inocentes”.

O papel desta gravura era, portanto, de extrema relevância, pois ela reforçava as idéias do texto, garantindo a eficácia da moral e do bom exemplo representado pelas ‘boas’ crianças em volta de Deus, as quais, não por ficarem ‘vadiando’, mereciam estar próximas a Ele. Quanto àqueles que falavam palavrões, de acordo com Abilio, não era justo *Nosso Senhor Tomá-los em seus braços e abençoá-los*. O temor da justiça divina era passado para as crianças não pela imagem que, ao contrário, expressava o bom resultado de quem obedecia e não falava palavrões. Isso nos reporta a um dado interessante: Abilio não se contradizia, continuando fiel a sua proposta de que ninguém devia castigar a infância, pois os textos e imagens não faziam referência a ninguém aplicando castigos físicos, exceto o ‘autorizado’ para isso: *Deus*.

Na lição, era nítida a fronteira, estabelecida pelo autor, que separava a infância que freqüentava a escola da outra infância que ficava ‘vadiando’ pelas ruas. Para os que estavam fora da escola, vadiando, o castigo cruel era conveniente, enquanto que as outras crianças eram corrigidas com diálogo, exemplos e punições morais. O comportamento nobre e cortês era um forte argumento usado por Abilio para se contrapor aos modos rudes e não civilizados da grande massa, que não tinha acesso aos ‘bons costumes’.

O termo vadio, segundo Fraga Filho (1996), já comportava em si a condenação moral, pois advinha do fato da criança estar fora do domínio familiar e produtivo. O menino vadio atentava contra a ordem familiar, por isso era inevitável que fosse visto como ameaça à ordem social. A questão da vadiagem infanto-juvenil na Bahia oitocentista preocupava as autoridades baianas, que se queixavam da grande quantidade de ‘peraltas’ e ‘moleques’ que permaneciam nas vias públicas com atitudes irreverentes e irrequietas. A expressão ‘moleque’ aponta que a maioria desses meninos era da cor negra.

A lição em questão era uma das poucas que apresentava crianças em atitudes traquinas, pois o autor defendia lições que inspirassem as boas relações. No entanto, a consequência fatal apresentada para punir os meninos vadios e a gravura que foi anexada deveria incentivar os leitores a não falarem palavrões. Seguindo essa prerrogativa, o autor não escolheria, para compor seus textos, a imagem das crianças vadias.

No texto “O ajudante da missa ou acolyto”, contido no *Segundo livro*, a imagem (Figura 38) era composta por um padre em um altar, rezando a missa de costas para os fiéis, como era comum na época e, logo abaixo, um menino, seu *acólito* (nome dado também aos ‘coroinhas’ que ajudavam nas missas), de joelhos com as mãos unidas e com a cabeça baixa como se estivesse rezando²⁴⁶.



Figura 38 Menino ajudante de missa

A lição enfatizava a importância dos meninos serem ajudantes na missa, ato visto como uma grande honra, como sinal de respeito, devoção e cuidado, contando a história dos turcos (povo não cristão) que queimaram igrejas, mataram padres e escravizaram o povo de uma cidade. O rei João, que contava com um exército bem menor que o dos turcos, buscando a ajuda de Deus, chamou um padre para ‘dizer uma missa’, se oferecendo para ser o ajudante. Todos se admiraram

²⁴⁶ Interessante observarmos que o padre, apesar de não ser um santo, estava incluído na parte reservada aos temas de piedade, o que se justifica, provavelmente, pelo seu papel de ‘representante de Deus na terra’. No catálogo, há uma série de imagens acerca deste tema. São quatorze quadros, sendo que um deles foi escolhido para ilustrar. O livro

com a humildade do devoto que, ajoelhado, de braços abertos, pediu a vitória para Deus, que a concedeu. A história, neste ponto, indagava o que achavam os leitores quando chamados para esse religioso serviço. Deus ficaria contente com eles?

Havia uma coerência que se manifestava na gravura relacionada com o texto, pois Abilio, ao defender a ‘honra’ de ser *acolyto*, mostrava uma criança ocupando uma posição importante com uma vestimenta rica e semelhante à do padre. A ilustração, que representava um pensamento teológico, não recorria ao uso de santos ou anjos, porém era uma representação da Igreja Católica e se associava integralmente ao cotidiano de uma criança, conduzindo-a para uma cena que ela poderia perfeitamente viver: ser ajudante do padre na igreja de sua cidade, vila ou outro. As perguntas colocadas no texto, somadas à imagem do menino ajudante, pareciam não deixar outra escolha para as crianças que não a de servir ao papel sugerido. Importante observar que o ‘pequeno clérigo’ da ilustração parecia ter uma idade próxima à adolescência, ou seja, era uma criança que poderia fazer parte de uma ordem católica ou estudar num de colégio de padres.

Recorrer a exemplos em que figuravam santos ilustres para encorajar os meninos a se dedicarem ao serviço religioso era um recurso bastante utilizado pelos autores moralistas. Abilio assegurou a importância deste ato exemplificando com a atitude de um santo que se ofereceu para ajudar o padre na missa. Contudo o fato de indagar que reação teriam os meninos caso fossem chamados para tal tarefa, salientando a atitude de Deus diante disso, nos revela que essa não era uma tarefa bem aceita pelos meninos, já que era grande seu empenho em convencê-los da importância do papel do acólito.

Sobre a reação dos meninos nas celebrações e em outros rituais católicos dos quais eram obrigados a participar, Caron (1996) lembrou, tomando como exemplo à França do século XIX, que, nas missas, confissões e comunhões, havia incidentes provocados por comportamentos ‘anti-religiosos’ existentes desde antes da revolução. Baseando-se em relatos de ex-alunos, relatou sacrilégios que os meninos cometiam em tempo pascal, como perturbar a missa por murmúrios a apupos, professar blasfêmias nas capelas aonde iam se confessar, zombar das pessoas que participavam das procissões, imitar de forma burlesca os cantos religiosos, cuspir o pão de Deus, usar as hóstias para lacrar cartas etc. Pompéia (1992) registrou que, nas missas do colégio, havia acessos comunicativos de tosses e convulsões de risos, mal contidas no lenço, sob o olhar atento e severo do diretor. Certa vez, um cão ‘brejeiro’ e ‘sem princípios’ adentrou a missa e escapou com o casquete de um fiel contrito, situação que fez Sérgio ‘segurar’ o riso.

Na lição “A mosca e a aranha”, o tema girava em torno da explicação sobre a sabedoria Divina. Ao ser questionada pelos netos sobre a utilidade da teia de aranha, mosquitos e outros insetos, uma avó contou a história de um príncipe que, em uma batalha, fora salvo por uma mosca que, ao ferir seu nariz, o salvara de um soldado que queria matá-lo. O mesmo príncipe escondeu-se em uma gruta e, no decorrer da noite, uma aranha fabricou uma teia na porta da gruta. Os soldados não entraram na gruta por concluírem que, se houvesse alguém lá dentro, não haveria uma teia fechando a porta. O príncipe ajoelhou e agradeceu a Deus por ter salvado sua vida através de uma mosca e de uma aranha: “Então conheceu ele que todas as obras de Deus são boas e sábias, embora nós, pela nossa fraqueza e ignorância, as não possamos entender.”

Mais uma vez, a salvação divina se fazia presente. Desta feita, a natureza estimularia a inteligência das crianças para notarem o quanto a bondade de Deus estava presente em pequenas coisas e atos, trazendo a idéia de que os elementos postos na natureza tinham uma utilidade, assim como os outros elementos existentes na terra e feitos por Deus.

As lições do *Segundo livro* finalizavam com uma série de histórias bíblicas. “A criação do mundo” é a primeira que, de forma simples e curta, conta a história da criação do mundo por Deus. Na historieta adaptada, não havia alguma referência de lição, de pergunta ou de conclusão feita pelo autor. Ela, por si, já bastava para passar a mensagem aos leitores. O pecado original, ocasionado pela desobediência do casal era suficiente para constatar o quanto a desobediência pode ter conseqüências desastrosas.

A clássica história de *Caim e Abel* enfatizava a relação entre o bom e mau. A inveja fez com que Caim matasse Abel, ciente de que ninguém saberia de sua malvadeza. Contudo o autor esclareceu: “Porém Deus viu, porque Deus vê tudo, e nada lhe é oculto”. Desta forma, amaldiçoou Caim para que todos soubessem que era assassino. A rivalidade entre os irmãos foi explicada pela diferenciação entre a atitude benéfica e a maléfica. A oposição das duas naturezas explicava a escolha de Deus e, através do exemplo da inveja, foi demonstrada a diferença que gerava e acentuava os conflitos que provocaram o assassinato de um irmão por outro. A idéia de que um tinha mais qualidades do que o outro era sempre um tema que trazia os modelos a serem seguidos e, nesta passagem bíblica, o olho de Deus, presente em todo lugar, era a comprovação de não valia à pena cometer pecados.

Em *O dilúvio*, o mundo era corrompido por pecadores, o que fez com que Deus resolvesse acabar com o mundo por meio de um dilúvio. Escolheu então Noé, que construiu uma *arca* para

se salvar com sua família e um casal de animais que havia na terra. Após quarenta dias de incessante chuva, todos morreram, exceto os que estavam na arca e que não se esqueceram de agradecer ao Onipotente por salvá-los.

A *Torre de Babel* destacava Cham, o filho mau de Noé, que faltara com respeito a seu pai sendo, por isso, amaldiçoado. Este concebeu, juntamente com outros, um louco projeto de edificar uma torre que se elevasse ao céu para servir de refúgio, em caso de novo dilúvio. Então, o Senhor, para puní-los, confundiu-lhes as línguas, de modo que não se entenderam mais e a *Torre* tomou o nome de Babel, que quer dizer confusão. No episódio *A vocação de Abraham*, como os homens continuaram se corrompendo, o Senhor resolveu abandoná-los. Escolheu Abraham, o justo, para chefe do povo de Canaã, impondo-lhe uma dura prova: ao ter Issac, o filho prometido, teria que sacrificá-lo e oferecê-lo ao Senhor. Quando Abraham estava pronto para obedecer, Deus o impediu, pois a ordem fora para experimentar-lhe a fé. Ao fim da história, os filhos de Abraham tornaram-se a grande nação dos Judeus, da qual veio nascer Nosso Senhor Jesus-Cristo, Salvador do mundo.

As histórias bíblicas, apesar de terem sido feitas em tempos remotos, foram e ainda são, constantemente re-elaboradas, refeitas, comentadas para diferentes públicos. Constituem uma referência em todas as ocasiões em que se deseja transmitir valores cristãos. Entre as mais marcantes estão as que contam a origem do mundo, a aparição do homem, o nascimento de suas relações com Deus e os animais e as gêneses das diferenças em um grupo. Estes mitos criam arquétipos que, de forma consciente ou não, tratam da maneira como os homens devem construir as relações. As passagens bíblicas adaptadas e outras sobre o mistério divino, contidas nos livros de leitura, tinham este objetivo: impressionar as crianças para que absorvessem com mais facilidade os ensinamentos morais. Como afirmou Chartier (1997, p.07): “O livro procura sempre instaurar uma ordem, quer seja a ordem de sua decifração, a ordem segundo a qual deve ser entendido, ou a ordem determinada pela autoridade que o encomendou ou que a autorizou.”

Não é fácil de avaliar a reação das crianças diante desses ensinamentos. Na obra literária de J. Lins Rego (1974), *Doidinho*, e na de Pompéia, *O Ateneu*, encontramos algumas pistas sobre possíveis sentimentos manifestados pelos alunos. Rego narrou uma relação conflituosa de Carlinhos com a religião, registrando que seus surtos de crença morriam logo, como ‘pequenos relâmpagos na escuridão’. As idas à missa, nos domingos, era a única coisa ‘que se fazia para

agradar a Deus’, pois não havia aula de religião em seu colégio. Segundo o menino, o que o padre falava, ‘fosse o que fosse’, era certo que tomava para si.

Impressionou-se ao ouvir do padre a parábola *Deixai vir a mim as criancinhas*, dirigida aos setenta meninos do colégio. O sermão ressaltava que Jesus amava as crianças por sua inocência, alegria e alma limpa de pecados. Porém nem todos os meninos eram assim, havia os de ‘coração imundo’, crescidos ‘nos vícios’, como adultos, que ‘empestavam’ os outros e que ‘fediam’ à distância. Era doloroso ofender a Deus e, se havia rosas emporcalhadas e sujas de lama pelo mundo, os culpados por deixarem os porcos invadirem o jardim do Senhor eram “os pais, as mães e os educadores”, garantia o clérigo. Repetindo as palavras do evangelho, o padre sugeria que melhor seria amarrar uma pedra no pescoço e jogar no rio quem não aceitava a religião. Reforçou que Deus estava ausente das escolas e dos lares, criticando a educação dos colégios públicos e particulares²⁴⁷. Carlinhos dormiu com aquelas palavras na cabeça e sonhou com morte de seu avô que, com uma pedra no pescoço, era atirado no açude. Acordou aos berros, ficando aliviado ao perceber que tudo não passara de um sonho.

Nas aulas de religião, Carlinhos respondia às perguntas tal qual estava no livrinho, embora continuasse com suas dúvidas sobre o que era ‘Unidade de Deus’, ‘Encarnação’, ‘misericórdia de Deus’, ‘virgindade de Nossa Senhora’ etc. Os jogos de palavras, as confusões e as dúvidas do ensino da doutrina cristã levaram o menino a concluir que as lições de religião eram dadas do mesmo jeito com que no engenho se ensinavam os papagaios. De qualquer forma, ele permanecia perturbado pelas ‘verdades a igreja’, garantindo que a ‘serpente da dúvida’ rondava sua cama e tinha medo dos pecados que tinha na memória²⁴⁸, assim como, das penas do inferno e da desgraça daqueles que morriam em pecado mortal. O fato de Deus estar vigiando-o por toda parte afligia-o, porém, após a confissão. Carlinhos dormiu com a consciência limpa e no dia da primeira comunhão foi um dia festivo e alegre no colégio, uma verdadeira festa.

Em *O Ateneu*, Pompéia registrou a relação ambígua de Sérgio com a religião. Narrou com entusiasmo e, ao mesmo tempo, com desdém, os cantos religiosos, as orações, as idas às missas no domingo, a participação nas procissões e outras práticas religiosas presentes no internato.

²⁴⁷ O diretor do colégio, avesso ao ensino religioso, esbravejou sobre o sermão do padre, alegando que aquilo era uma indireta para seu colégio, onde, admitia, os meninos não haviam entrado para aprender a rezar. Recebendo apoio de sua mulher que garantiu não ser ‘barata tonta de sacristia’, vingou-se duramente no sobrinho do padre que era aluno de seu colégio, humilhando, chamando-o de ‘burro’ e aplicando-lhe a palmatória.

²⁴⁸ Rego anotou que Carlinhos pecava por palavras, obras e omissões: “Quase todos os pecados do catecismo estavam comigo, para contar ao padre. Os da gula, da luxúria, da ira, da inveja, da preguiça. Um monstro para a codificação da Igreja”.

Sérgio, devoto de Santa Rosália²⁴⁹, manifestava sua não simpatia pela religião. Dizendo ser portador do ‘germe do futuro libertino’, registrou sua aversão pela confissão, pela primeira comunhão, pelas cerimônias e pelos homens de batina. A missa foi narrada pelo autor como momento de total desinteresse²⁵⁰, assim como o ‘hino do anjo da guarda’, cantado no recreio, ao meio-dia, quando os estudantes, transpirando ainda dos folguedos, não tomavam o rito a sério. A dureza dos vigilantes constrangia os meninos naqueles dez minutos de religião.

De forma conflitante, Sérgio registrou a respeito de Barreto²⁵¹ (que o instruiu na punição), colega do internato, que mostrava caldeiras de inferno e palavras em chamas onde as culpas ardiavam como ‘sardinha em freges’. Impressionado, Sérgio narrou a ‘comunhão sacrílega’, um livro ‘cruel’ dado a ele por Barreto, que descrevia coisas dignas de Moloc²⁵²: crianças justicadas pela celeste cólera, uma que havia comungado sem confissão prévia, (iludindo o sacerdote) e que fora apanhada pela roupa entre dois cilindros de aço de uma máquina, sendo reduzida a uma pasta ‘acabando impenitente, maldita, sem tempo para um ai-jesus’. Sérgio achava incrível que uma simples hóstia pudesse causar tanto efeito de terror, enquanto que Barreto prosseguia com sua tarefa de pregador, descrevendo o inferno ‘como se tivesse visto’²⁵³.

Sérgio, como Carlinhos, não afirmava suas devoções religiosas de forma segura, porém era evidente, nos dois romances, o temor que as histórias da doutrina causavam nos personagens. Os sentimentos de descrença, dúvidas, deboches, descaso, ironias conflitavam com o temor, o horror, os pesadelos e com a angústia do fantasma do pecado. A religião mexia com as emoções dos alunos e, mesmo que os métodos de ensinar não fossem tão ‘modernos’, a imagem do céu e inferno permanecia no imaginário.

A princípio, os livros de Abílio não estavam tão distantes do que legisladores e educadores sugeriam para a composição deste material. Segundo Bittencourt (1993), enquanto

²⁴⁹ Sérgio portava consigo uma imagem desta santa (tida como sua padroeira) que ganhara de uma prima. Planejou fazer uma capela para Santa Rosália, projeto frustrado pela falta de flores.

²⁵⁰ O tédio foi, assim, narrado por Pompéia (1992: p.73): “Íamos à missa nos domingos. Todos abriam os livrinhos, para que o diretor os visse atentos. Eu não abria o meu. Deixava apenas fugir-me o espírito para o alto e aderir á abóbada como as decorações sagradas, ajustar-se estreitamente nos detalhes da arquitetura do templo como o ouro sutil dos douradores, conservarem-se lá em cima, ávido ainda de ascensão, ambicioso de céu como a baforada dos turfbulos.”

²⁵¹ Barreto provinha de um seminário rigoroso, onde, segundo o romance, passara por um ‘regime de nitro para congelar as ardências da idade’. Descrito como uma ‘fisionomia geral de caveira em pele ressecada de múmia’, foi o único colega de Sérgio conhecedor de suas ‘preocupações beatas’. Nos recreios, o menino meditava, falava de morte, de outras vidas, rezava muito, tinha figas de pau, bentinhas, medalhinhas que saltavam quando brincavam.

²⁵² Personagem bíblico com cabeça de touro, divindade Cananéia, Deus do fogo, à qual os Fenícios e outros povos da Ásia ofereciam crianças como sacrifício.

²⁵³ Após isso, Sérgio leu a *Nova Floresta* de Bernardes, que veio ‘retocar’ a obra de Barreto, com mais narrativas de ‘iluminado terrífico’. Diante desta experiência confessou que começou a achar a religião insuportável melancolia: “Morte certa, hora incerta, inferno para sempre, juízo rigoroso; nada mais negro”.

predominou a imposição da moral católica, a ênfase recaía sobre o conteúdo moral que deveria compor estas matérias. Portanto eram sugeridas traduções de obras de vida de santos ou da vida de personagens que servissem de exemplo para as crianças. A partir da década de setenta, os liberais republicanos começaram a sugerir a substituição da moral-religiosa pela moral-cívica, o que ocasionou debates inflamados na instrução.

Abilio não estava alheio à discussão travada entre católicos conservadores e liberais republicanos, a respeito do uso da doutrina religiosa na escola. A manutenção da moral católica conservadora estava explícita nessas lições, e quem não cumprisse as normas colocadas pela verdade cristã estava fadado às conseqüências do desamor filial e Divino, do afastamento, do isolamento e da morte. A pedagogia do temor, representada pelos elementos católicos e posta nos livros de leitura, sempre permeou sua proposta pedagógica, de forma que ele não poderia se adequar aos discursos que dispensavam o ensino religioso nos colégios.

As gravuras escolhidas, apesar dos catálogos trazerem outras opções, foram imagens simples as quais não só complementaram as lições como também de corroboraram os conselhos, os temores e os exemplos. Não foram utilizadas imagens que associavam a monarquia à igreja, como havia em vários manuais franceses, nem imagens de santas e outras. A seleção de imagens e de textos seguia, impreterivelmente, a norma defendida pelos ultramontanos, nas quais deveria-se privilegiar a religião clássica. Por isso, ele não abriu mão das figuras de Cristo, de histórias que retratavam as celebrações tradicionais e enfatizavam Jesus e Maria como referências principais.

A representação da criança era baseada no princípio da infância maleável, que deveria ser orientada e vigiada para ter uma boa formação. Tendo sido ‘feita por Deus’, a criança não vinha ao mundo completa e nem perfeita, porém ainda não havia sido ‘infectada’ pela corrupção, podendo ser moldada aos bons princípios. Não restavam dúvidas de que seu cérebro ‘quente’, ‘úmido’ e ainda ‘mole’ facilitava o ensino da moral. Como ela era portadora de uma memória fraca, era preciso insistir na repetição dos temas para que os absorvesse, aos poucos, de acordo com seu desenvolvimento. Era curiosa, atenta à novidade, daí a importância da verdade na sua formação. Sua docilidade deveria ser incentivada por exemplos, reflexões e muito diálogo.

Como já pudemos perceber, não estavam presentes nas reflexões que Abilio e seus contemporâneos faziam, a defesa da inocência infantil²⁵⁴. Após o renascimento, deu-se um equilíbrio entre o inato e o adquirido. Classes intermediárias e superiores começaram a prestar mais atenção à criação dos filhos, acatando a orientação dos moralistas sobre como criá-los ou educá-los, o que levou alguns educadores a afirmarem que ‘a mão que balança o berço define os destinos da sociedade’, tese que foi aceita como prova de sabedoria, só vindo a ser posta em xeque nos fim do século XIX e início do XX, em função dos avanços científicos que reagiram contra este viés ambientalista. A associação da infância à inocência tornou-se profundamente arraigada na cultura ocidental, especialmente depois que os românticos deixaram suas marcas no século XIX, registrou Heywood (2004).

Outra idéia compartilhada pelos autores que Abilio citava era a de que a criança não deveria ser vista como adulto, pois seu comportamento era diferente daquele que um adulto poderia ter. Portanto o papel da autoridade era valer-se de sua experiência, dando bons exemplos, emulando e incentivando através de recompensas, prêmios etc. Estudar não consistia somente em ler livros, o essencial era a divulgação de virtudes como honestidade, humilde, paciência, caridade, modéstia e outras que encontravam um bom respaldo na religião, a base do ensino moral.

²⁵⁴ O debate sobre a inocência infantil era polêmico e contraditório. De acordo com Heywood, no século IV, Santo Agostinho concluiu que a mancha do pecado era transmitida de geração a geração pelo ato da criação. A única maneira de redimir o pecado original era o sacramento do batismo, estando a criança que morria antes do batismo fadada à chama do inferno. Esta posição, oposta à inocência nata da criança, foi predominante até o século XIII, quando São Thomas de Aquino sugeriu um meio termo com a criação do *limbus puerorum*, um lugar para receber as almas infantis poupadas das chamas, que, porém, ainda não teriam o reino do céu. Em 1520, Lutero e outros protestantes reafirmaram a tese do pecado original, afirmando que as crianças eram sedentas de fornicção, idolatria, magia, hostilidade, enfrentamento, desejos impuros, disputas, ódio, voracidade etc. Por um lado, afirmava que o pecado original era tão arraigado na criança como no adulto; por outro lado, aceitava a inocência da criança nos primeiros cinco, seis anos de sua vida, chamando-as de ‘pequenos ingênuos de Deus’. Os puritanos ingleses e norte-americanos afirmavam que a criança nascia com o mal em seus corações, mesmo assim eram comparadas a ‘vasilhas de gargalo estreito, preparadas para receber Deus ou o mal, gota a gota, ou a ‘galhos novos’ que poderiam ser dobrados de forma certa ou errada. Os jansenistas, ou puritanos católicos, não eram menos veementes na condenação da corrupção das crianças que os protestantes, ao alegarem que as mesmas possuíam violência máxima, por serem portadoras de um raciocínio fraco e não terem experiência do mundo. Para Heywood, paradoxalmente, foi esta fragilidade que fez das crianças cristãos modelos por serem incapazes de colocarem em prática seus planos malévolos. A crença na inocência original das crianças estava igualmente enraizada na tradição cristã e, durante a Alta Idade Média, as opiniões se polarizavam, sendo as crianças consideradas como canais de influência diabólica ou divina. Nos séculos XVII e XVIII, as opiniões de católicos e protestantes evangélicos radicais eram contrabalançadas por moderados que acreditavam na inocência de seus filhos. Porém, mesmo na Idade Média, a idéia da ação da natureza não estava incontestada, sendo familiar a noção da criança como uma cera mole, facilmente moldada ou como ramo tenro, que precisava ser posto na direção certa. Os educadores identificavam a fase infantil como um período de vida em que as crianças eram mais receptivas aos ensinamentos, enfatizando, assim, a importância de se proporcionar bons exemplos para estas seguirem. Houve um grupo significativo influenciado pelo dogma religioso do caráter pecaminoso das crianças, que estava determinado a exercer uma influência moral formidável sobre a criança (Heywood, 2004).

3.8 Infância e família: *Os bons conselhos desprezados são com dor comemorados*

A importância da família no processo de desenvolvimento harmonioso da criança também compunha os discursos de Abílio. Eram constantes seus conselhos para que os pais participassem, de forma efetiva, da vida escolar das crianças, praticando uma educação baseada no amor, livre de castigos e de opressões, além de servirem como bons exemplos para seus rebentos. Estas idéias, se postas em prática, contribuiriam com a formação da criança burguesa civilizada. A família nuclear, composta por pai, mãe e filhos, era o modelo ideal difundido por Abílio e por outros integrantes da boa sociedade. No século XIX, portanto, este modelo de estrutura familiar não era o único, pois, além da família patriarcal (descrita por Freyre como a típica brasileira), que incluía diferentes parentes, agregados e outros, o modelo familiar coexistia com uma variada gama de organizações: famílias temporárias, consensuais, ‘imorais’ (famílias de padres), concubinatos, famílias escravas e outras.

A idéia de Abílio em ressaltar a família como elemento estratégico e substancial na boa formação infantil não era original. Desde o século XVI, este era um tema constante em tratados, com objetivo de reforçar o papel dos pais na formação dos filhos, ensinando-os a educarem seus rebentos de forma civilizada. Foi, entretanto, na pedagogia romântica do século XIX, com a reafirmação da relação educativa entre a escola e a família como momentos centrais de toda formação humana, que este princípio adquiriu contornos mais fortes. Para Cambi (1999, p.416), o romantismo pedagógico alemão amadureceu a relação do comportamento educativo e docente, harmonizando autoridade e liberdade, nutrindo-se do conhecimento psicológico e de “amor penseroso”. Foi criada uma imagem nova dos dois maiores agentes educativos: a família, (Pestalozzi), que deveria se organizar dentro de seu próprio papel educativo, e a escola, que deveria se tornar de todos e para todos, capaz de formar, ao mesmo tempo, o homem e o cidadão, e que, embora organizada segundo perfis diferentes, mas justamente por isso, fosse capaz de agir em profundidade no tecido social.

Embora o papel da família européia durante o século XIX tenha absorvido algumas práticas consideradas ‘modernas’ nos métodos de criação, como o aumento na quantidade do tempo que os pais dedicavam aos filhos, persistia, tanto na família burguesa como na patriarcal, a

educação dos filhos, desde pequenos, para a submissão. E a família nuclear tornou-se uma espécie de modelo guia no qual se espelhava outras famílias, como a camponesa e a operária.

Se a família recebia conselhos sobre como educar seus filhos de forma civilizada, a criança, por sua vez, receberia as instruções de como se comportar diante dos pais, sendo grande a responsabilidade atribuída a ela. O amor, o respeito, a honra, a obediência sem limites para com os pais eram traduzidos como princípios gerais e inquestionáveis que deveriam ser acatados pela infância para que se evitassem nefastas conseqüências.

Nessa direção, era expressivo o amor irrestrito no texto “Saudações de uma menina a seu pai e a sua mãe nos seus dias natalícios”, que fazia parte do *Segundo livro*. Em forma de carta, uma menina declarava seus sentimentos para com seus pais em seus dias natalícios. Para o pai, registrou seu respeito, agradecimento e, sobretudo, seu absoluto e profundo amor. Para a mãe, destacou as primorosas virtudes que, com ela, aprendera e aprenderia. A declaração ‘voluntária’ ressaltada pela ‘menina’ não escondia o quanto ela precisava do amparo materno e paterno para sua formação. Em contrapartida, ela seria uma pessoa digna deste amor. As virtudes ensinadas pelos pais foram explicitadas como elementos úteis para a formação de sua tenra idade. Seu discurso se assemelhava muito mais ao do adulto que ao de uma criança, embora fosse invocado pela menina para facilitar o entendimento e a absorção do comportamento pela criança.

Na história “Um grande homem ou o Amor de verdade”, Jorge, com seis anos, ganhou de presente um machadinho com que golpeava todas as árvores, inclusive uma romeira que seu pai estimava. Ao ver a árvore pronta ‘para morrer’, o pai, raivoso, indagou quem tinha feito aquele estrago. Jorge ficou calado por um momento e disse: “Eu não devo dizer uma mentira! Fui eu que cortei ella com meu machadinho”. Ao invés de repreendê-lo, o pai tomou-o nos braços, perdoando o mal que tinha feito, pois o menino foi honrado e justo “não faltando com a verdade”. Jorge, quando cresceu, foi um homem ‘honrado e distinto’, tanto que foi escolhido por seus patrícios para ser ‘governador da terra’. No final, o autor alerta os leitores para o perigo da mentira, pois ninguém dá crédito aos mentirosos.

As crianças deveriam falar sempre a verdade, mesmo contra si próprias, pois Deus ama a verdade e, conseqüentemente, os mentirosos são amaldiçoados por Deus, reforçou o autor. Para combater a mentira, Abilio não se apoiava somente na religião. No discurso feito, em 1862, lembrou que, da mesma forma que o sol é o centro do sistema planetário, tendo todos os planetas sob sua influência, a verdade é o centro do sistema moral, em torno da qual giram as outras

virtudes. Citou Montaigne, que chamou o vício de mentira de ‘maldito’ e aconselhou seus pupilos a detestarem a mentira, pois nela estava a origem de todos os outros males e, se dirigindo aos pais, aconselhou-os a jamais considerarem-na como algo natural, como alguns educadores defendiam.

Os bons filhos não deviam deixar de respeitar, amar e honrar a memória de seus pais. Esta era a idéia da história do filho que se perdeu em uma tempestade e, ao voltar, anos depois, seu pai, um rico negociante, já havia morrido, e três moços reclamavam a herança. Para decidir a questão, o juiz mandou vir um retrato do defunto e pediu que cada um atirasse na marca feita em seu peito. Quem acertasse teria o direito à herança. Na vez do verdadeiro filho, este se recusou e, chorando muito disse que não faria uma ferida no coração de seu ‘querido pai’, nem em retrato, mesmo que perdesse a herança. Este era o verdadeiro filho, concluiu o juiz, pois nenhum filho teria a coragem de atirar uma flecha no peito de seu pai, ainda que fosse em uma pintura.

O amor materno foi ressaltado com a história “A galinha e seus pintinhos”, na qual valores como cuidado, proteção, dedicação, sacrifício, abnegação e amor incondicional foram invocados para definir o quanto a galinha era uma boa mãe. Contudo a dedicação da ave para com seus filhotes não era a metade do que as mães dos meninos faziam quando estes eram pequeninos, agindo com verdadeiros ‘Anjo de Guarda’, vigiando, zelando e cuidando deles até o fim da vida. Por isso, os pequenos deveriam amar suas carinhosas mães, respeitando-as e honrando-as, assim como Deus queria e mandava.

Em “A Moscasinha”, uma família de moscas vivia em uma chaminé, próxima de um caldeirão cheio de água fervendo. A mãe, antes de sair, aconselhou a filha, uma moscasinha, imprudente, a não sair do lugar até sua volta, pois poderia cair dentro do poço para nunca mais sair, conforme sua experiência havia lhe ensinado. Mal a mãe partiu, a filha começou a zombar das advertências, chamando a mãe de caduca, velha e rabugenta. Dirigindo-se às proximidades do caldeirão foi sufocada pelo vapor e caiu dentro da água fervendo. Antes do último suspiro, acrescentou o quanto eram infelizes os filhos que não obedeciam às ordens de sua mãe. O final trágico do inseto deveria servir como lição para meninos, pois os que desprezam as advertências e conselhos dos seus pais e mestres estavam sujeitos a um fim tão desastroso como o que tivera a ignorante e desobediente moscasinha.

O cuidado dos pais ao alertar o perigo das más companhias era o tema de outra lição na qual um pai (amoroso) escolhia cuidadosamente as companhias dos filhos. Mathilde, a filha mais

velha, ao ser convidada pelas vizinhas para um passeio e um batizado de bonecas, não obteve consentimento de seu pai. A menina retrucou seu pai, com muito cuidado, sob o argumento de que não havia risco em passar uma tarde com as vizinhas, pois, se estas tinham defeitos, ela certamente não os aprenderia e não ficaria menos boa do que era. O pai não a castigou, porém exemplificou sua decisão com um carvão, que mesmo não queimando a mão de Mathilde, sujou sua alva mão, concluindo que o carvão, apesar de não queimar, suja a quem nele pega: “Pois o mesmo sucede com as más companhias; as quaes, si não chega a nos corromperem, como é facil de acontecer, deixam-nos pelo menos uma má reputação”.

Abilio concluiu a lição lembrando os meninos da importância de uma boa escolha nas amizades, pois quem anda com os maus, embora não o seja, acaba por tornar-se mau. Os vícios, insistia o autor, ‘são contagiosos como a sarna’. Para finalizar, citou o provérbio: *Dize-me com quem andas, que te direi as manhas que tens* e aconselhou ‘os amiguinhos’ a fugirem das más companhias como quem foge de uma pessoa ‘atacada de peste’.

Nesta lição, além de exemplificar como deveria ser um bom trato dos pais para com os filhos, demonstrou às crianças o perigo das más companhias. A vigilância exercida pelo pai na lição reforçava a idéia de que as crianças eram consideradas moralmente frágeis e, desta forma, estavam constantemente correndo riscos de serem expostas a desvios e perdições. Diferente do adulto, seu autocontrole ainda estava em formação, portanto seu destino só poderia ser visto como incerto. Essa era uma das razões por que os pais deveriam mandá-las, o quanto antes para os colégios.

As férias, período em que as crianças se ausentavam do colégio, eram motivo de preocupação para Abilio. Era comum, em seus discursos de encerramento do ano, que ele alertasse pais e mães para que fossem vigilantes com os filhos. Abilio seguia as mesmas recomendações de Théry (1866), que sugeria às crianças uma boa ocupação do tempo durante as férias para que se afastassem das más companhias. Ele aconselhava os pais a imporem aos meninos ao menos duas horas de trabalho escolar por dia, a fim de que eles não perdessem o hábito dos exercícios da escola. O tempo devia ser bem aproveitado, tanto que Théry dedicou uma parte de seus discursos ao “uso útil do tempo”, uma das formas de manter a criança afastada das más companhias que poderiam corromper-lhe a inocência. Ele se referia aos meninos que não freqüentavam as escolas, que não eram polidos e que, certamente, provinham das classes populares.



Figura 39 Mãe e filha

A lição “Virginia ou o prato de uvas pretas” é acompanhada desta ilustração (Figura 39). As duas mulheres, ricamente vestidas, em uma sala luxuosa, têm a mesma aparência, porém, de acordo com o texto, trata-se de mãe e filha. A vaidosa Virginia, não valorizava o que tinha, nem ligava para os conselhos da mãe descuidando de seu rico quarto. A ‘desleixada’ menina parecia não merecer esta riqueza, pois deixou um prato de uvas em cima da cadeira e ao voltar a noite cansada, sentou em cima do prato, sujando não só o vestido de seda novo, como a ‘linda cadeira’ de damascos. A mãe da menina aproveitou da situação, enquanto esta chorava, para dar sua lição referindo-se a importância de manter cada coisa em seu lugar, pois a desordem era a causa de ruínas de muitas famílias ricas que caíam na pobreza.

No trabalho de reconciliar a atitude da filha, a mãe foi apresentada como aliada da filha, cumprindo com a função mediadora que lhe foi atribuída. Apesar da cautelosa atitude materna, a punição moral (da vergonha) de Virginia não se restringiu somente à lição da mãe. A menina pagou um preço grande pela sua negligência, sendo alvo de risos e, por se sentir envergonhada, no dia seguinte, não comeu e passou fome. À custa deste sofrimento, dali em diante, dava gosto entrar em seu quarto e ver tudo arrumado e limpo.

Temos novamente, a repetição do tema da moral, que nada tinha de original, a exemplo do desfecho das histórias, no qual a ‘desmazelada’ (título exclusivo de meninas) ou o ‘desobediente’, ‘gazeteiro’, ‘mentiroso’, ‘orgulhoso’ etc. se redimiam à custa de duras lições,

prometendo transformar seus defeitos em boas virtudes. Quanto às imagens, estas estavam integradas a um conformismo moralizador, mais próprio das crianças do sexo feminino, demonstrando as meninas maior resignação que os meninos. Ressaltamos, mais uma vez, que, apesar de Virginia ter cometido atos de ‘desmazelo’, ela não recebeu punição física, tendo sido castigada por seu próprio ato, como era o desejável.

A ilustração, na qual a ‘desmazelada’ está aos pés de sua mãe, com as mãos juntas, como se tivesse pedindo perdão pelo seu defeito, foi bem adaptada ao texto. Nela a mãe, de pose majestosa, porém com expressão de doçura, está olhando para a menina, cujo braço estendido alude a um gesto de perdão, argumento inteiramente cristão, que também ocupava um bom espaço nesse tipo de imagens.

A presença de homens e mulheres desempenhando papéis protetores era universal, forjando a mentalidade dos cristãos e servindo como pólo de identificação para justificar atitudes e condutas sociais. O hábito da ordem e do cumprimento dos deveres foi enfatizado na lição em contraposição ao desleixo e da negligência da menina que, sobretudo pela sua posição social, deveria valorizar o que tinha, pois quem não cultivasse uma vida laboriosa, poderia correr o risco de perder tudo, inclusive a fortuna, como disse a mãe. A autoridade da mãe estava impressa em seu comportamento calmo, reflexivo e sábio, de acordo com o que era aconselhado pelo autor.

No discurso médico, predominante na segunda metade do século XIX, de acordo com Gondra (2004), o papel da mãe era intervir de forma incisiva na formação higiênica da criança em casa. A educação bem cuidada salvaria a família dos inconvenientes da vida tropical e funcionaria como um elixir responsável pela instalação de uma nova era. Deste modo, manifestava-se uma preocupação com a formação feminina, pois as futuras mães e educadoras, se devidamente formadas, evitariam um conjunto de problemas, males e doenças comuns no espaço. Diferentemente das mães de outras lições, que se ocupavam somente em cuidar da formação religiosa da família, as mulheres deveriam ser qualificadas, pois já não bastavam, para o discurso ilustrado, os atributos da natureza, muitas vezes desprezados pelas próprias mulheres por desconhecimento e ignorância. A formação não deveria ocorrer nos moldes da educação religiosa, pois o projeto de modernização requeria novas práticas, do ponto de vista que a razão medica desejava instalar.

Na lição “O aceio ou a historia de Anna Rita”, a protagonista, por ter perdido parentes de forma continuada, andara vestida de luto durante anos, adquirindo o hábito de limpar suas penas

na saia do vestido preto ao terminar de escrever, um mau hábito ‘enraizado’ na consciência de Anna Rita.

No dia do batizado de sua prima, estava vestida com um lindo vestido branco de cambraia seu pai lhe pediu que fizesse um bilhete para a prima. A menina, como de costume, limpou a pena no vestido, manchando a roupa, o que a impediu de ir à festa. A lição foi concluída com mais conselhos para que os leitores, desde cedo, fugissem do hábito de pouco asseio ou outra ‘porcaria’.

Notamos nas duas lições que, embora o autor pretendesse passar aos leitores preceitos de higiene, a questão religiosa não foi esquecida. O luto da menina, o batizado das bonecas e da priminha, assim como outras manifestações religiosas católicas estavam presentes. Notamos também que a autopunição foi o efeito do desleixo das duas meninas, com os vestidos bonitos manchados e a supressão do divertimento. A mensagem das duas histórias era evidente: para evitar tristeza, constrangimento e outras decepções não se deve negligenciar os cuidados da higiene.

Nas duas histórias, o modelo de família era docilizado pelo comportamento civilizado dos pais que ocupavam o papel central de orientação. Contudo o papel de gênero estava nitidamente estabelecido, conforme os preceitos que atuavam sobre uma boa parte da sociedade do período. O pai, ao recorrer a um exemplo prático, obtido através da sabedoria e do conhecimento, foi mais racional na educação da filha, enquanto que a atitude da mãe foi de ternura, paciência e proteção. A mulher burguesa, inserida nos preceitos morais e higienistas do período, não deveria ser uma mãe desocupada, desinformada e ignorante. Para que pudesse ensinar os filhos a se portarem de forma civilizada e cortês, deveria auxiliá-los nas tarefas escolares, além de cuidar da higiene da família, proporcionando-lhe uma casa limpa e harmônica, livre de desordem e conflitos. Desta forma, confirmava-se o papel das lições que deveriam conferir os bons hábitos às crianças, mas também aos os pais, demonstrando que a polidez no trato com a infância só traria bons resultados como os da lição.

Nas duas situações, as meninas provinham de famílias abastadas, o que indicava que este tipo de preocupação não estava restrito somente à classe ‘desafortunada’. A vigilância rigorosa para com a melhoria da higiene e da vida familiar regulada não se restringia aos filhos pobres e da classe trabalhadora, estando a questão posta igualmente para a elite. Não podemos perder de

vista que os costumes de higiene nos sobrados descritos por Freyre (1977) não eram muito diferentes dos mocambos.

Nas histórias de pais e filhos, devemos destacar também a relação afetuosa que marcava diálogos e práticas. Percebemos, através das lições escolhidas por Abilio, que havia, ou melhor, deveria haver uma espécie de maturidade emocional dos pais em relação aos filhos que em nada lembrasse a frieza e a brutalidade descritas por Freyre para definir a família patriarcal brasileira, sobretudo a nordestina, no que se refere à criação dos filhos. Distanciavam-se as lições também dos romances deste período nos quais as situações traduziam uma prática, se não de indiferença, de violência dos pais²⁵⁵, como no caso de Graciliano Ramos (1982, p.31) que, com cinco anos, já figurava na qualidade de réu: “Batiam-me porque podiam bater-me, e isto era natural”.

O amor familiar, fraterno e idílico nos remete a uma discussão dos historiadores a respeito da relação de indiferença e negligência de alguns pais em relação aos filhos no século XIX. Para Heywood (2004), essa é uma revisão que os historiadores estão fazendo na história da infância européia, pois pode ter havido pais cruéis e abusivos em qualquer época, embora a ampla maioria sentisse afeto por sua prole. Os cuidados dos pais para com os filhos eram transmitidos de geração para geração sem grandes mudanças, sendo que as mulheres aprendiam com a mãe, a parteira, as amigas e os parentes. Bater na criança para mantê-las em estado de temor e sujeição era um costume difundido e aqueles que faziam isso acreditavam que o estavam fazendo para o bem da criança²⁵⁶. A partir do fim do século XVIII e início do século XIX, essa situação se alterou, tendo os pais passado a receber orientações de médicos e de outros especialistas, prontos a intervir na formação infantil, precedendo os conselhos dos homens da ciência que contribuíram enormemente para a queda da mortalidade infantil.

Não podemos afirmar que, na sociedade brasileira deste período, havia somente brutalidade por parte dos pais, mas falar de respeito e educação amável seria exagero. Como ressaltou Heywood (Ibid, p.362): “É na direção dessa complexidade que devemos nos mover, em qualquer época pais tiranos conviviam e coexistiam com genitores afetuosos e liberais, não faz sentido corrigir ou propor um acronologia do amor paterno”.

²⁵⁵ Além de *Infância* de Graciliano Ramos, encontramos dados sobre este tema nos romances autobiográficos que citamos, como *Menino do engenho* e *Doidinho* de J. Lins Regos, nos poemas de Cora Coralina, em *O Ateneu*, de Raul Pompéia, além de vários outros.

²⁵⁶ Heywood (Ibid, p.133) citou um verso francês do século XVII que justificava essa prática: “Myeulx vault chastier sur le cul, de verges son petit enfant, que le voir pendu quand est grand.” (melhor bater no filho enquanto ele é pequeno do que vê-lo enforcado quando crescer). O mesmo autor garante que, mesmo no século XIX, quando os manuais de orientação se afastavam da recomendação de castigos físicos, três quartos das crianças ainda apanhavam.

Desta forma, os princípios invocados por Abilio nas lições dos livros não apresentavam grandes diferenças das idéias que circulavam no período. As práticas de civilidades, representadas pela honestidade, pelos bons exemplos, pela obediência e por outras virtudes foram se dar nas práticas privadas, no interior da escola e do lar. Ao se referir aos periódicos dedicados às famílias, produzidos no Brasil no decorrer do século XIX, Veiga (In: FARIA FILHO, 2004) ressaltou que, em uma boa parte deles, o amor racionalizado estava associado à família nuclear quase como uma tradição inventada. A ênfase no dever do amor recíproco entre pais e filhos servia como regra para se distinguir uma família civilizada.

Os pais tinham essa pesada responsabilidade que recaía sob suas costas e não podiam, nem deviam, se sentir tranqüilos em relação aos filhos. Daí a importância de uma constante vigilância relacionada às companhias (sobretudo, as más companhias), ao uso do tempo (não deixar a criança ociosa), ao ensino de boas práticas etc. Tudo isso sustentado por conselhos, por exemplos de dignidade (poder da imitação) e por diálogos constantes.

Era preciso muito investimento para educar a meninada nos modos ‘civilizados’, pois as crianças refletiam a sociedade em que viviam. O educador Menezes Vieira, preocupado em cumprir o papel de moralizar os pequenos do Jardim da Infância, na perspectiva de educá-los para o controle da vida social, relatou, em 1884, os conflitos expressos nas brincadeiras: “As crianças no Brasil (...) entregam-se geralmente a brinquedos aviltantes: uma representa o burro, outra o cocheiro; esta o urbano, aquela a capoeira; uma o negro fugido, outra o capitão do mato” (Apud KUHLMANN JR, 2005, p74).

Ina Von Binzer, nos relatos de sua experiência com a instrução de crianças da elite, não deixou de registrar os comportamentos infantis ‘malcriados’ que tanto a irritavam. Anotou os maus costumes à mesa, como a maneira enervante de comer, além da rumorosa conversa, cheia de gestos brasileiros e da correria dos meninos. Seus ‘substratos de discípulos’, como Binzer definia seus pupilos, eram perfeitos exemplares de rebeldia, como ela exemplificou, em 1883:

Caius e Plinius possuem cada um o seu velocípede vindo da Inglaterra. Nesses veículos amaldiçoados os jovens romanos passam a vida fora das aulas, demonstrando-lhes tal apego que já chegaram a ponto de almoçar encarrapitados nos tais velocípedes. Como os pais assistem a cena impassíveis, achei melhor não interferir, mas o sossego de minhas refeições não aumentou na vizinhança das três rodas ameaçadoras de Plinius. Os momentos mais inquietantes eram aqueles em que eles voltavam ao seu lugar depois de pequenas excursões de recreio em volta da mesa, realizadas no intervalo de cada bocado. Só levou uma severa repreensão quando esbarrou com tanta força na minha cadeira que quase me atirou com o rosto dentro do prato; mas depois o irritante veículo continuou com seus privilégios (2004, p. 111).

Por estes exemplos, podemos perceber como a infância provinda de classes sociais abastadas agia. Era preciso, assim, europeizar os modos de vida, educando as irrequietas crianças brasileiras que traziam em seu sangue componentes de três raças, a indígena a africana e a européia, não sendo as duas primeiras confiáveis aos olhos dos que almejavam construir a tão sonhada sociedade civilizada.

3.9 Lembranças de infância: os leitores dos livros de leitura

*Tenho certeza de que esses livros não me valeram de nada.
Força de vontade não adquiri nem um pingo mais do que tinha.
Caráter não mudei em nada.
Bondade, nada mais do que eu já tinha.
Só uma coisa eu penso que lucrei,
mas não tenho certeza se foi Samuel Smiles que me ensinou,
pois não me ensinou outras coisas: foi aprender a ser poupada e a guardar tudo que tenho.
(Diário de Helena Morley)*

Em *Minha vida de menina*: cadernos de uma menina provinciana nos fins do século XIX, Helena Morley (1973, p.39) registrou suas impressões a respeito de duas obras que lera quando menina: *O poder da vontade* e *O caráter*, ambas de autores ingleses, impostos pela tia que só achava bom ‘o que era inglês’. De acordo com suas memórias, além de ler, ainda tinha que contar tudo “tintim por tintim”, de forma que sua aprendizagem fosse verificada através da decoração e da exposição oral. Estas duas obras tinham por objetivo ensinar economia, correção e força de vontade. Segundo Helena, a única coisa que conseguiu apreender foi poupar, exemplificando com os ovos que conseguia juntar, ‘talvez’ incentivada pelos livros. Diante disso, sua mãe insistiu com seu irmão, Renato, para que lesse as obras, aprendendo a poupar, como Helena. Ele, porém, se negou a isso, justificando que, além de não gostar de ler, não aprenderia nada com os tais livros e, se gostasse de ler, não ia perder seu tempo com Samuel Smiles, leria Júlio Verne, que era “muito melhor e mais divertido!”.

Esta passagem nos fez refletir sobre os significados de algumas obras para as crianças leitoras. Certamente, não é fácil analisar com precisão os sentimentos que as lições dos livros de leitura de Abilio causavam em seus pequenos leitores. É precipitado assegurarmos que as idéias que este autor pretendia difundir em seus leitores tenham atingido, de fato, seus objetivos,

modificando o comportamento de seus alunos e fazendo destes meninos de ‘bom coração’. Da mesma forma, não podemos investir na tese de que os livros não tenham significado nada para seus leitores numa época em que os livros não estavam ao alcance de todos.

Dados levantados nos indicam que os livros de Abilio foram adotados em escolas para crianças pobres e ricas, em ambientes domésticos, simples escolas domésticas, nas escolas rurais e nos ricos internatos. Levando em conta essa diversidade, podemos afirmar que os sentidos dos leitores são diferentes. Chartier esclareceu que:

Por um lado, a leitura é prática, criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores ou dos fazedores dos livros; ela é uma “caça furtiva”, na opinião de Michel de Certeau. Por outro lado, o leitor é sempre pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-lo (1988, p.123)

O papel da leitura para crianças nos reporta a relações ambíguas, identificadas tanto por situações de desconforto e desprazer que elas experimentavam ao serem obrigadas a decorar partes ou lições inteiras, como pelo prazer provocado pela leitura de histórias atrativas que lhes proporcionavam a aprendizagem de conhecimentos interessantes. Além dos sentimentos registrados serem ambíguos, ora nos remetendo a uma visão saudosista e melancólica, ora nos trazendo lembranças amargas e tristes, um fator importante deve ser ressaltado: o que encontramos foram lembranças de adultos que se reportaram aos seus sentimentos de infância, ou seja, temos a visão dos adultos, não a das crianças leitoras. De acordo com Bosi, devemos duvidar da sobrevivência do passado tal como foi, pois lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir o passado com imagens e idéias de hoje:

A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor (1994, p.55).

Fernandes (2004, p.538), em sua pesquisa sobre a memória de usuários de livros didáticos, lembrou que as recordações acerca dos livros trazidas pelos entrevistados não podem ser confundidas com fatos do passado, pois: “São representações ressignificadas no transcorrer do diálogo presente/passado, a partir de um conjunto de lembranças selecionadas ao longo do tempo, que se tornaram significativas em um contexto mais amplo da vida do depoente.”

Levando em conta esta ressalva, a lembrança evocada pelos leitores a respeito de sua relação com a leitura e livros está permeada pelo senso crítico do adulto que a recorda. Bosi citou como exemplo, a experiência da releitura que o adulto faz de um livro lido na infância, na qual a diferença está no teor das idéias e das reflexões surgidas da nova leitura, sobretudo, no que se refere às diferenças entre os dois contextos psicológicos:

A atenção da criança leitora fixa-se nos mil acidentes de paisagem, e a sua curiosidade insaciável é atraída pelos fenômenos estranhos ou violentos da natureza, uma erupção vulcânica, um ciclone, uma nevasca, uma tempestade, ou por animais e plantas insólitas. O adulto muitas vezes passa rapidamente por estes aspectos e detém-se, de preferência, na descrição de costumes, de tipos humanos, de instituições sociais que, por sua vez, pouco dizem à experiência infantil (1994, p. 58).

Como já ressaltamos, os livros de leitura chegaram às mãos de crianças que viviam em diferentes regiões do Brasil. Em Goiás, a poetisa Cora Coralina²⁵⁷ registrou, em seus poemas, que entrou para a escola doméstica da mestra Silvina com seis anos, por volta do ano de 1895. No poema *A escola da mestra Silvina*, a poetisa narrou sua rotina na escola, escrevendo sobre a velha e boa mestra, sobre os constantes ‘bolos de palmatória’, e sobre o que lia sob os olhares atentos dos retratos dos marechais Deodoro e Floriano, no alto da parede:

A gente chegava “- Bença, Mestra”. Sentava em bancos compridos, escorridos, sem encosto. Lia alto lições de rotina: o velho abecedário, lição salteada. Aprendia a soletrar. Vinham depois: Primeiro, segundo, terceiro e quarto livros do erudito pedagogo Abílio Cesar Borges – Barão de Macaúbas. E as máximas sapientes do Marquês de Marica (1977, p.40).

Na visão de Cora, os livros do ‘erudito pedagogo’ eram importantes instrumentos na aprendizagem da leitura. Em outra passagem, a poetisa descreveu, mais uma vez, sua relação com estas obras, expressando suas saudades:

Quanto daria por um daqueles velhos bancos onde me sentava a cartilha de “ABC” nas minhas mãos de cinco anos, quanto daria por um daqueles velhos livros de Abílio César Borges, Barão de Macahubas e aquelas máximas de Marquês de Marica, aquela enfadonha tabuada de Trajano custosa demais para meu entendimento de menina mal amada e mal alimentada. Meus vinténs perdidos, tão vivos na memória (1987, p.68).

²⁵⁷ Ana Lins de Guimarães Peixoto Bretas nasceu na Cidade de Goiás, antiga capital do Estado, em 1889. Adotou o pseudônimo de *Cora Coralina* e ficou conhecida também como *Aninha da Ponte da Lapa*. Doceira de profissão e com instrução primária, publicou seu primeiro livro aos 75 anos de idade. Ficou famosa, sobretudo, quando suas obras chegaram até as mãos de Carlos Drummond de Andrade, quando já ela tinha quase 90 anos de vida. Seus poemas se caracterizam pela espontaneidade com a qual traçava o povo, os costumes e os sentimentos de Goiás. Publicou: *Estórias da Casa Velha da Ponte*, *Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais*, *Os Meninos Verdes*, *Meu Livro de Cordel*, *O Tesouro da Velha Casa*, *Becos de Goiás*; e *Vintém de cobre: meias confissões de Aninha*. Em 1983, foi eleita *Intelectual do Ano* e recebeu da União Brasileira de Escritores, o Troféu Juca Pato. Cora faleceu em 10 abril de 1985, em Goiânia.

Os livros eram preciosos para Cora e a saudade de um objeto perdido aflorou no seguinte registro: “quanto daria por um daqueles velhos livros de Abílio César Borges”, indicando que o livro poderia trazer-lhe de volta algo bom da infância que se perdeu com ela. O adulto, segundo Bosi, não se contenta em narrar como testemunha de história neutra, ele quer também julgar, marcando bem o lado em que estava naquela altura da história, reafirmando sua posição ou matizando-a. É o caso de Cora em seus poemas, nos quais sua infância não é invocada como uma fase idílica, pelo contrário, a poetisa fazia questão de enfatizar momentos duros e tristes, registrando seu repúdio ‘invencível’ à palavra ‘infância’. Como bem ressaltou Drummond, Cora não ornamentava a infância com ‘flores falsas’²⁵⁸.

Para Halbwachs (1990, p.71) “A lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com dados emprestados do presente, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada”. O parâmetro estabelecido pela poetisa para analisar sua meninice era a infância do momento em que escreveu suas memórias, mais de meio século depois. Tanto que acrescentou: “Jovens, agradeçam a Deus todos os dias terem nascido nestes tempos novos...”. Cora, sem dúvida, não foi adepta do mito da infância feliz, porém é interessante observarmos que, apesar das agruras de sua infância na escola, dos castigos físicos, das humilhações e do sentimento de inferioridade narrado, ela se referia aos livros do barão como algo que lhe causava saudades. Esses livros de que ela tanto sentia falta destacavam as ‘máximas do marquês de Maricá’²⁵⁹ e buscavam os livros de leitura da enfadonha tabuada de Trajano. A poetisa lembrou, da mesma forma afetiva, outros livros inesquecíveis, os quais resumiam seus poucos bons momentos na infância, como as histórias de carochinha, um livro de capa escura, parda, dura e com desenhos em preto e branco.

Inácio (2005, p.126), ao pesquisar o mestre-escola em Goiás, em 1930-1964, recorreu aos depoimentos orais de diferentes professores e alunos que estudaram no referido período, constatando que as obras de Abílio foram as mais citadas. Estudante de uma escola rural na década de trinta, o Sr. Pedro fez uma referência à série de livros de leitura de Abílio destacando: “Naquele tempo (...) tinha um livro, esse livro de história preparatória era bão demais. Explicava coisa demais. (...) começava na cartilha, depois primeiro livro, segundo, terceiro e depois o

²⁵⁸ Sobre sua infância na família e na escola, ver mais nos poemas: *Nasci antes do tempo*; *Meu vintém perdido*; *Criança*; *Menina mal amada*; *Normas de educação*; *Mestra Silvina*; *Os aborrecimentos de Aninha*; *O prato azul-pombinho*; *A escola da mestra Silvina* e *Minha infância*.

²⁵⁹ Abílio era adepto do uso de máximas. Como já ressaltamos, no *Quarto livro de leitura*, o autor dedicou uma lição para o marquês de Maricá, e suas máximas.

quarto, na hora do quinto já vinha a história do Brasil.” Nos depoimentos desta pesquisa, é comum encontrarmos passagens deste tipo, de pessoas simples, sobretudo da área rural que estudaram pouco, mas que se lembram dos livros de forma positiva.

Cabrini (1994, p.120), em sua pesquisa sobre os leitores de Felisberto de Carvalho, citou a impressão de Patativa do Assaré que, em seus versos, registrou a relação afetiva de um menino agricultor com os dois primeiros livros de leitura de Felisberto:

Foi os livros de valô
 Mais maió que vi no mundo
 Apenas aquele auto
 Li o premêro e o segundo;
 Mas, porém, esta leitura,
 Me tiro da treva escura,
 Mostrando o caminho certo,
 Bastante me protegeu;
 Eu juro que Jesus deu
 Sarvação a Felisberto.

Freyre (1990), recorrendo a depoimentos de pessoas que viveram suas infâncias no fim do século e XIX e início do século XX, descreveu passagens da vida escolar de personagens em diversos lugares do Brasil. Os depoimentos apresentam dados interessantes de métodos, livros adotados, castigos e outros fatos que caracterizavam as escolas brasileiras. Waldemar Martins iniciou sua vida escolar aos seis anos, em 1885, no *Colégio Mineiro*, em São Paulo, onde aprendeu a ler pela cartilha de João de Deus, estudando, também, na Gramática portuguesa de Coruja, ao mesmo tempo em que lia o *Primeiro livro de leitura* de Abilio. Ele recorda que foi um estudante pobre e que, na escola, tudo se aprendia nos livros, que eram lidos e decorados ao ‘pé da letra’. Aos sábados, havia sabatinas entre meninos e meninas e os que erravam tomavam bolos de palmatória dos que acertavam.

Gilberto Amado, ao relembrar sua vida escolar em *História da minha infância*, no início do XX, no interior do Sergipe, registrou dados sobre sua escola doméstica, seus colegas e sua mestra, *Sá Limpa*, (Dona Olímpia). Na sala atijolada, com três bancos altos encostados na parede, nos quais os meninos não encostavam os pés no chão, a tabuada era decorada e cantada, juntamente com a leitura tomada dos livros de leitura do barão de Macahubas e de Tomás Ribeiro. Os mais ‘adiantados’ se exercitavam na *Gramática* do Dr. Abilio e no *Tesouro de leitura*. Amado lembra que os meninos tinham entre seis e dez anos, havendo alguns alunos com até dezoito anos, como João Balaio que

Vinha todos os dias à escola com o primeiro livro de leitura e um caderno dentro de uma caixa de charutos. Era grande, magro e seco. Durante o ano que tivera na escola, não aprendera a tabuada sequer; era lhe impossível somar números simples; do primeiro livro de leitura não passou. Era incapaz de soletrar (1958, p.61).

Abreu (1978), ao escrever suas memórias da infância vivida em Curalinho, interior de Goiás, no início do século XIX, ressaltou sua aprendizagem na série de livros de leitura do barão de Macahubas. O autor registrou dados de sua escola doméstica primária, destacando o mestre Virgílio, um mestiço de personalidade forte, o ‘terror da meninada’. A leitura se dava à custa de muitos castigos físicos. Além dos bolos da palmatória, o faltoso era posto na porta da escola, de braços abertos, tendo na cabeça um capacete de papelão com palavras alusivas à indisciplina e sobretudo à leitura não correta. Abreu lembra que, quando o aluno concluía corretamente o *Primeiro livro de leitura*, era promovido, com festas, à leitura do *Segundo livro*, ou seja, a primeira etapa estava vencida.

Na obra *Infância*, o escritor Graciliano Ramos discorreu sobre sua vida de menino, incluindo sua relação com os livros de leitura. Antes, experimentou decifrar ou gaguejar, como registrou, as primeiras letras nas cartas de *ABC* e as palavras que o artodoavam no final da carta de *ABC*. O autor confessou que não lia direito a ‘excelência do papel escrito’, nem conseguia mastigar os conceitos sisudos: “*Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém*. Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta”. Diante de sua dúvida de menino, perguntou para sua irmã, quem, afinal, era ‘Terteão’? Ao ouvir a resposta honesta da irmã, de que não sabia, o menino, triste, ficou aguardando novas decepções em relação aos personagens que viriam nas lições seguintes (1982, p.109).

De acordo com Ramos, sua primeira relação com a leitura se deu em uma manhã “funesta”, quando seu pai insistiu que ele deveria se inteirar das maravilhas da leitura e tornar-se um ‘sujeito sabido’. Relutante, o menino concordou em ler os livros de leitura, lembrando: “Bom virem logo. Piores que os folhetos não deveriam ser”. Após sua entrada na escola primária, veio um bilhete para os pais no qual se pedia o *Segundo livro*:

Meu pai manifestou surpresa com espafalhato. Houve uma aragem de otimismo, chegaram-me retalhos de felicidade. Ofereceram-me um carretel de linha, mandaram-me comprar uma folha de papel vermelho na loja de Seu Filipe Benício, obtive uma tesoura, grude, pedaços de tábua, e fabriquei no alpendre um papagaio que não voou. No jantar deram-me toucinho. E exibiram-me a preciosidade que exteriorizava meu progresso: volume feio, com um retrato barbudo e antipático. Ericei-me, pressenti que não sairia boa coisa dali. Realmente, encrenquei, para bem dizer caí num longo sono, de que a perseverança da mestra não me

arrancou. Eu nunca revelara nenhum gênero de aptidão. (...) Depois, muito depois, avancei uns passos na sobra. Recuei, desnorteei-me. Andei sempre em ziguezagues. Certamente não foi o Segundo livro a causa única do meu infortúnio. Houve outras, sem dúvida. Julgo, porém, que o maior culpado foi ele (Ibid, p.124).

Demonstrando uma relação nada afetiva com o *Segundo livro de leitura* do barão de Macahubas, Ramos narrou, de forma severa, sua leitura de má vontade em um ‘grosso volume escuro’, onde, nas incontáveis folhas delgadas, as letras miúdas fervilhavam e as ilustrações avultavam num papel brilhante “como rasto de lesma ou catarro seco.”. Ao principiar a leitura, ‘emperrou’ na história de um menino ‘vadio’ que, no caminho da escola, se retardava a conversar com os passarinhos recebendo destes bons conselhos:

- Passarinho, queres tu brincar comigo?

Forma de perguntar esquisita, pensei. E o animalejo, atarefado na construção de um ninho, exprimia-se de maneira ainda mais confusa. Ave sabida e imodesta, que se confessava trabalhadora em excesso e orientava o pequeno vagabundo no caminho do dever.

Em seguida vinham outros irracionais, igualmente bem intencionados e bem falantes. Havia uma moscazinha, que morava na parede de uma chaminé e voava à toa, desobedecendo às ordens maternas. Tanto voou que afinal caiu no fogo (Ibid, p.127).

Estas duas passagens, de acordo com Ramos, intrigavam-lhe da mesma forma que o barão de Macahubas. Ao avistar o retrato do barão²⁶⁰, descrito como um tipo de barbas espessas, semelhante ao mestre rural visto anos atrás, carrancudo, cabeludo e perverso, foi assaltado por ‘maus presságios’. Para Ramos, o barão era ‘perverso’ com a mosca inocente e com os leitores, pois o que ele fazia era intentar elevar as crianças, os insetos e os pássaros ao mesmo nível dos professores. Era um doutor que, infelizmente, nas palavras de Ramos, utilizava bichinhos para impor a linguagem dos doutores. Para Graciliano, o passarinho que respondia com preceito e moral e a moscazinha que usava adjetivos colhidos no dicionário, ou seja, o pedantismo atribuído às personagens, era a própria figura do barão, ao qual o autor se referia com estas palavras: “Ridículo um indivíduo hirsuto e grave, doutor e barão, pipilar conselhos, zumbir admoestações.”

Ao comparar o passarinho moralista e a mosca pedante com a figura do barão, Graciliano demonstrou o desafeto que o autor do livro lhe inspirava. Galvão (2001), ao investigar sobre o cotidiano da escola primária (1890-1920), na Paraíba, analisou a representação que os alunos construía a respeito da leitura. Os personagens dos livros de leitura eram considerados pelos leitores como parâmetros de comparação e de identificação ou não, em relação a si próprios ou

²⁶⁰ Nas primeiras edições do Primeiro e Segundo livro, não havia o retrato de Abílio. Já do Terceiro livro constava este retrato descrito por Graciliano, o que nos leva a crer que o retrato, pintado em 1875, foi anexado a partir desta data.

aos que lhes eram significativos. Citou o exemplo de Carlinhos (Doidinho) que relacionou Napoleão ao ‘Seu Maciel’, professor de seu cotidiano, devido à crueldade de ambos.

As lições, sem sentido desanimavam o menino Graciliano, que lia bocejando, soletrando, gaguejando e nauseado:

Os meus infelizes miolos ferviam, evaporavam-se, evaporavam-se, transformavam-se em nevoeiro, e nessa neblina flutuavam moscas, aranhas e passarinhos, nomes difíceis, vastas barbas pedagógicas. Achavam-me obtuso. A cabeça pendia em largos cochilos, os dedos esmoreciam, deixava cair o volume pesado. Contudo cheguei ao fim dele. Acordei bambo, certo de que nunca me desembaraçaria dos cipoais escritos (Ibid, p.128).

Indagou então de quem seria o defeito, do barão ou dele? Assumiu a culpa, pois o barão, nas palavras dele, deveria ser um homem coberto de ‘responsabilidades’ e que, com certeza, ‘escrevia direito’. Porém continua afirmando que o exercício lhe produzia enjôo. O que lhe restava era a esperança e a ilusão de que o *Terceiro livro* não fosse tão ruim como o Segundo. Se o catecismo tivesse algum significado, pediria a Deus para livrá-lo do barão de Macahubas, porém essa libertação nenhum proveito lhe daria, afinal, “os outros organizadores de histórias infantis eram provavelmente como ele”.

Graciliano registrou ainda a lembrança penosa guardada de sua infância (próximo dos sete anos), de seus rascunhos pavorosos e a da dificuldade em aprender a ler. Os pontos, as vírgulas, os parênteses e as aspas lhe produziam um sono terrível e, para piorar a situação, foi nesse tempo que lhe impuseram Camões em “medonhos caracteres borrados”, que o levou a concluir:

Aos sete anos, no interior do Nordeste, ignorante da minha língua, fui compelido a adivinhar, em língua estranha, as filhas de Mondego, a linda Inês, as armas e os barões assinalados. Um desses barões era provavelmente o de Macaúbas, o dos passarinhos, da mosca, da teia de aranha, da pontuação. Deus me perdoe. Abominei Camões. E ao barão de Macaúbas, associei Vasco da Gama, Afonso de Albuquerque, o gigante Adamastor, barão também, decerto (Ibid., p.130).

Ao receber o *Terceiro livro* do barão, confessou que o abriu desgostoso e tornou a ‘encalhar’ nas regras de pontuação. Invejava os colegas que liam com clareza e depressa, enquanto que seus ‘desgraçados’ olhos vagueavam pelas páginas amareladas e molhavam os ‘contos execráveis’ do barão de Macahubas²⁶¹.

²⁶¹Após narrar sua experiência com os livros do barão, Graciliano dá seqüência a sua análise de livros que fizeram parte de sua infância. Apesar de admitir que a escola primária sofreu algumas alterações, registrou que não havia pior prisão que ela e que as cinco horas de suplício que passava imobilizado no banco escolar se comparavam a uma crucificação. Aos nove anos, ainda não sabia ler, continuando a escola para ele funesta por um bom tempo: “Na ausência do mestre, bocejávamos, olhávamos as andorinhas no céu, as largatixas brancas na parede e os lombos temerosos dos livros nas estantes” (Ibid., p.206)

Para Santos (2001), pesquisadora da obra *Infância*, Graciliano expôs nesta obra questões de ordem social, com o artifício do testemunho do menino. Levando em conta os liames da memória e a abrangência poética ficcional do texto, a obra leva a refletir sobre a maneira como eram consideradas as crianças num determinado período da história. Constituía assim, na representação de um menino, o poder dos adultos sobre a criança uma espécie de prisão escolar e familiar que se mascarava sob a necessidade de proteger vigiando ou de punir para educar.

Ao discorrer sobre o tema, Arroyo (1990, p.130) citou o depoimento de Antônio de Oliveira, feito na transição entre o Império e a República, no qual o memorialista registrou que guardara verdadeiro ‘pesadelo’ de um dos livros de Felisberto de Carvalho em função de uma história em que o filho matava o pai. Porém o mesmo Antônio guardou imperecível lembrança do livro de Hilário Ribeiro, o encanto de sua meninice, lembrando “quando pegou fogo em nossa casa, andei perto de morrer queimado, ao tentar salvá-lo das chamas.”

Estes depoimentos nos reportam a várias leituras sobre as relações com os livros de leitura. Um dado que pode nos esclarecer até que ponto os relatos se aproximam do cotidiano escolar do passado e como os valores atuais podem remodelar a memória, se refere à escolaridade e ao papel ocupado pela pessoa no momento em que escreveu suas memórias. Fernandes (2004) ressaltou que, quanto maior a escolaridade do entrevistado, maior o número de lembranças sobre o tema, mesmo que o depoente seja mais velho. As pessoas de menor escolaridade se recordaram menos dos livros. Também o fato de, atualmente, os livros serem criticados por educadores, interferiu nos depoimentos, independente do uso que dele tenha sido feito em outras épocas, pois o presente acomoda o passado e o transforma. É o caso de Graciliano Ramos, um escritor crítico que não via os livros com bons olhos e de Cora que, como poetisa, valorizava a leitura, enquanto que os leitores mais simples lembraram o livro lembrado com indiferença ou com valorização.

Não é evidente em que idade e em qual série eram adotadas essas obras. Para Abilio, os mestres nunca deveriam se ocupar com discípulos de menos de sete anos de idade, como já relatamos. De acordo com os depoimentos, podemos especular que os leitores dos livros de leitura se iniciavam no *Primeiro livro* em torno dos cinco, seis, sete anos, porém é difícil afirmar com precisão com que idade passavam para outro livro, pois isto dependia do ‘talento natural da criança’. Registros nos apontaram que uma criança permanecia um bom tempo no *Primeiro livro*. Outros como Graciliano, apesar da dificuldade, assim que entravam para a escola, solicitavam que os pais providenciassem o *Segundo livro*.

A série de livros de leitura servia não somente para verificar a capacidade do conhecimento da criança, como também para identificar seu grau de amadurecimento. De acordo com Postman²⁶², uma das condições pelas qual uma criança se tornava adulta era ditada, em larga medida, pela natureza dos livros e das escolas:

Por exemplo, ao escrever livros escolares seriados e organizar classes escolares de acordo com a idade cronológica, os professores inventaram, por assim dizer, os estágios da infância. Nossas noções do que uma criança pode aprender ou deve aprender, e em que idade, foram em grande parte derivadas do conceito de currículo seriado; isto é, do pré-requisito. [...] Ao criarem o conceito de uma hierarquia de conhecimento e habilidades, os adultos inventaram a estrutura do desenvolvimento infantil (1999, p.59).

Postman lembra que esse fator tornava a infância um nível de *realização simbólica*, na qual:

O primeiro estágio da infância terminava no ponto em que o domínio da fala era alcançado. O segundo, na tarefa de aprender a ler. Na verdade, a palavra *child* era muito usada para designar adultos que não sabiam ler, adultos que eram conhecidos intelectuais infantis. [...] Mas o vínculo entre educação e a idade cronológica das crianças levou algum tempo para se desenvolver. As primeiras tentativas de estabelecer classes ou séries de alunos se basearam na capacidade de ler dos alunos, não em suas idades cronológicas. A diferenciação por idade veio mais tarde (1999, p.56).

A série de livros de leitura era uma espécie de termômetro que anunciava os progressos dos alunos ou marcava um ritual de passagem²⁶³. Progresso e talento individual mediam a capacidade de passar de um livro para outro, o que, muitas vezes, não era feito sem sacrifícios, como exemplificou Coralina (1987, p.127): “Repassar folha por folha, gaguejando lições num aprendizado demorado e tardio. Afinal, vencer e mudar de livro”. Da mesma forma, o menino Carlinhos, da obra *Doidinho*, realizou seu exame (tremendo e gaguejando) no internato com o *Segundo livro de leitura* de Felizberto. Foi considerado um menino ‘atrasado’, pois, aos onze anos, ainda estava no segundo livro de leitura, enquanto que outros meninos menores já liam

²⁶² Para Postman (1999), o sentimento moderno de infância se originou do tripé: alfabetização, conceito de educação e vergonha. A idéia de inocência infantil estava relacionada ao sentimento de vergonha e de pudor do adulto perante as crianças. Baseando-se em Norbert Elias, Postman ressaltou o papel da civilidade nesse processo. Havia uma preocupação ampliada voltada para a criança em sua suposta pureza original, sendo a intimidade reforçada pela criação de espaços próprios, por vestimentas e atividades específicas para a criança. O segundo argumento relaciona-se com a preocupação dos adultos para com a infância, o que resultou em teorias sobre o desenvolvimento infantil e o aparecimento de instituições específicas para a formação dos mesmos: os colégios.

²⁶³ Na obra *Saudade*, de Thales de Andrade, publicada em 1919 e apresentada como Livro de leitura para o 3º e 4º anos, o menino Mário (personagem principal) foi avaliado pela professora em seu primeiro dia de aula para demonstrar o que ‘sabia’. A mestra solicitou que abrisse o livro e lesse a página 10. Sentindo confiança, Mário abriu o livro: “Era o primeiro livro de João Köpke, livro muito conhecido e do qual eu tanto gostava. (...) Comecei: - ‘O periquito.’ Um homem tinha um periquito. Era um periquito muito bonito...”. Ao perceber que Mário lera até o fim com segurança, a mestra disse: “- Está bem. Você precisa de um livro mais difícil. À tarde veremos isso.” (ANDRADE, Thales de. *Saudade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966:p.66)

*Coração*²⁶⁴. Ao falar sobre seus colegas do internato, Carlinhos se referiu ao *Papa-Figo*, um menino que não aprendia nada, “Estudava em um livro em pedaços, de tão velho, e não passava pra outro” (1974, p.13).

Fazer com que o aluno lesse sem opressão era uma preocupação de Abilio, pois a criança de ‘coração aflito’ pela pressão dos mestres tinha uma impressão desagradável da leitura e, quando se ‘aclarava’ a compreensão do menino, ficando ele satisfeito, calmo, de coração desassombrado e sereno, a leitura era a mais gostosa das ocupações, garantia o autor. Apesar dos inúmeros conselhos de Abilio para que os professores não recorressem ao castigo físico e incentivassem a leitura e a aprendizagem dos pupilos por meios ‘não alvitantes’, a aprendizagem da leitura, para muitas crianças deste período, não se dava sem sacrifícios e sem castigos e punições. Os mestres pareciam não entender o princípio da ‘pedagogia moderna’ e a palmatória e outros tipos de castigos físicos eram utilizados pelos professores a qualquer falta das crianças e aprovados pelos pais. Cora descreveu bem como se dava esta educação ‘nos conformes’:

Um dia, certo dia, a mestra se impacientou.
 Gaguejava a lição, truncava tudo. Não dava mesmo.
 A mestra se alterou de todo, perdeu a paciência e mandou enérgica: estende a mão!
 Estende a mão! Mão de Aninha, tão pequena!
 A menina pensando nalguns avulsos para eles, nem respirava, intimidada.
 Tensa, espectante repassada. Era sempre assim na hora dos bolos em mãos alheias.
 Aninha, estende a mão. Mão de Aninha, tão pequena.
 A palmatória cresceu no meu medo, seu rodela se fez maior, o cabo se fez cabo de machado, a mestra se fez gigante e o bolo estralou na mão obediente.
 Meu berro! E a mijada incontinente, irreprimida. Só? Não. O coro do banco dos meninos, a vaia impiedosa.
 – Mijou de medo... Mijou de medo... Mijou de medo...
 A mestra bateu a régua na mesa, enfiou a palmatória na gaveta, e, receosa de piores conseqüências, me mandou para casa, toda mijada, sofrida, humilhada, soluçando, a mão em fogo. (...) Infância... daí meu repúdio invencível à palavra saudade, infância (1987, p.115).

A leitura em voz alta, um método recorrente no período, não tinha somente o objetivo de verificar a relação de conhecimento, pois não bastava somente ler, era preciso ‘falar bem’, de acordo com a máxima de Graciliano, ‘fala pouco e fala bem’. Isso significava ler corretamente a língua portuguesa, recitar sem gaguejar (como apontou Cora) a lição.

²⁶⁴ A obra *Cuore* (Coração), de Edmondo de Amicis, foi publicada na Itália, pela primeira vez, em 1886. De acordo com Pfromm Neto (1974, p.174), este livro de leitura escolar e, ao mesmo tempo, obra clássica de literatura infantil, conquistou as crianças brasileiras, a partir do final do século XIX até meados do século XX. Influenciou autores, como Arnaldo Barreto, Olavo Bilac, Júlia Lopes e outros. A história do menino Henrique, contada em forma de diário, compõe o quadro de recordações de diferentes pessoas. Lobato (1972, p. 246), se queixando da falta de obras para crianças, escreveu a Rangel, no ano de 1916, ressaltando que “Mais tarde só poderei dar-lhes o *Coração* de Amicis – um livro tendente a formar italianinhos.”

Para Abilio e outros educadores, a leitura, além de inserir a criança ao mundo ilustrado, tinha a função de disciplinar seu corpo, daí a importância de se exigir uma postura correta e corrigir os defeitos dos leitores, sobretudo no início da aprendizagem da leitura. Para ler, era preciso ‘acertar’ a postura física, por isso os mestres exigiam das crianças uma maneira correta de segurar o livro, virar as páginas, postar a voz, pontuar o texto e pronunciar corretamente.

Gondra (2000) chamou isso de ‘higienização da leitura’, questão trabalhada pelos médicos higienistas para que a criança adquirisse posturas corretas para o desenvolvimento deste ato. Além dos mobiliários, da iluminação, eram necessárias práticas de leitura silenciosa, em voz alta, recitação, respiração adequada, de modo a coordenar os órgãos respiratórios com o bom uso dos aparelhos de fonação. Essa preocupação também foi manifestada no Parecer de Rui Barbosa, em 1882, de acordo com o qual deveria-se considerar a higiene escolar, uma vez que o posicionamento da luz, as edições defeituosas dos livros escolares, a mobília inadequada poderiam prejudicar o ensino, indicou Machado (2005).

Em uma grande parte das lembranças registradas deste período, os conselhos ou exemplos de educação amorável, tão presentes nos discursos de Abilio, não compunham a prática registrada nas memórias de pais e de professores. Certamente, deveria existir uma relação de mimos e de cuidados para com a infância, porém uma boa parte das fontes nos reporta a um ambiente escolar com disciplina rigorosa, supervisionado e controlado por adultos, sendo que este rigor se estendia à prática da leitura.

Críticas, laudatórias ou nostálgicas, as lembranças conferiram um lugar importante ao tempo de leitura e aprendizagem. Refletindo tanto uma afirmação do presente, ou mesmo do futuro, quanto uma visão objetiva do passado, muitas vezes mitificada. A infância é mais representada que descrita, sendo estas representações marcadas pela ansiedade social, moral e política da obrigatória seleção trazida pelo tempo e da deformação operada pela memória. Como afirmou Darnton (1990), *provavelmente* é a palavra central para este tema, pois podemos apenas fazer suposições sem descartar a possibilidade de que as crianças tenham interpretado os textos de uma maneira que nos escapa inteiramente.

Neste capítulo, pudemos averiguar que os livros de leitura, tradução viva da prática educativa do nosso autor, tinham por objetivo servir como instrumentos na transformação dos valores e hábitos dos pequenos leitores. É expressiva a carga atribuída à criança para garantir o futuro de um país ideal, projeção esta que, não podemos perder de vista, estava posta no período

pela grande maioria, pois este era o caminho de se chegar à civilização. A construção da imagem da criança ideal, pautada sobre os princípios da ciência e da religião, era necessária, daí a discussão dos livros atrativos, alegres e de acordo com a compreensão infantil. Abílio colocou em prática e escreveu os ‘livrinhos’ para que seus pequenos leitores tivessem contato, através de histórias de seu cotidiano, com situações que os levariam a refletir acerca da importância de serem dóceis, polidos e, acima de tudo, valorizarem a escola, a família e a religião, um tripé essencial para caminhar rumo a sociedade civilizada e harmônica.

Esta crença no poder extraordinário do livro, sustentada pela suposta neutralidade cultural do ato de ler, estava presente tanto na política educacional da Reforma quanto nas expansões escolares do século XIX. Segundo Hébrard (In CHARTIER, 1996), este otimismo pedagógico, presente em vários tempos e lugares, conhecia a modalidade da leitura apenas enquanto pura mensagem para transformar a cera mole que se imagina ser o leitor. No entanto, esta intenção pode ter sido desviada de seus fins, seja porque os grupos sociais apoderam-se, por contágio, das práticas escritas ou porque saber ler pode conduzir a más leituras.

Portanto a escola não é o lugar onde que se adquire leitura, mas o lugar onde maneiras de ler se revelam. Desta forma, podemos notar que o esforço de Abílio no investimento de livros apropriados e seguros para a criança adquirir as boas maneiras pode ter sido em vão, até porque estes materiais, isolados, não tinham o poder de formar ou deformar personalidades. Contudo os livros podem ter sido objetos de prazer, pois as crianças, ainda hoje, se divertem com histórias que traduzem seus comportamentos ou mesmo que trazem animais ou outros elementos de ficção e fantasia.

Considerações finais

Após um intenso trabalho de análise das diferentes fontes, visando abordar, descobrir, interpretar, confrontar, indagar e escrever a respeito dos aspectos educacionais referentes à infância, os quais foram pensados, divulgados e defendidos por Abilio, podemos tecer algumas considerações finais, levando em conta que o tema é amplo e apresenta lacunas como todo trabalho historiográfico, podendo ser elucidado em outras pesquisas.

Abilio Cesar Borges, foi um homem de seu tempo, conforme afirmamos no primeiro capítulo. Contudo isto não significa que a sociedade fosse homogênea e nem que todos os sujeitos provindos de uma mesma classe social agissem de forma semelhante. Ao apresentar o autor como um homem de seu tempo, a nossa intenção foi de historiar suas práticas e propostas com o objetivo de compreender como um educador deste período pensava a infância e sua educação. Ao interpretarmos o passado, não podemos partir de conclusões a priori e, muito menos, nos basearmos somente nos juízos positivos ou adversos dos personagens que estudamos. Da mesma forma, devemos evitar posturas que procuram acomodar ou explicar o passado pelas circunstâncias atuais. Procuramos, portanto, olhar para o nosso tema e recorte histórico, buscando identificar, primeiramente, as características próprias deste período, para então nos debruçarmos sobre a análise do objeto de estudo.

O século XIX foi, sem dúvida alguma, um tempo dinâmico no que se refere ao contexto cultural e educacional brasileiro. Um tempo de homens eruditos que se projetaram em uma sociedade plena de contradições e sobretudo, em uma sociedade escravista que estava distante não somente da cultura escrita, como de quaisquer outros bens. Com as contradições próprias da época, uma geração de ‘ilustrados’ elaborou e definiu uma série de elementos que, durante muito tempo, nos legaram as idéias que temos a respeito da infância escolar. A instrução da criança fazia parte dos projetos de modernização educacional que, por sua vez, estavam inseridos no processo de modernização do país. Desta forma, independente do discurso, por vezes, privilegiar a infância da elite, de pensar na criança como ‘um vir a ser’, de estimular a regeneração do povo pela educação dos pequenos, de formar o futuro trabalhador dócil e disciplinado, além de outras intenções, o mais importante é perceber que a infância, via escola e com todas suas particularidades, começou a ser o foco das discussões e das políticas implementadas no período.

O educador Abilio Cesar Borges foi um dos homens deste período que estava atento e inserido nas discussões que privilegiavam a criança. Evidentemente o pensamento deste autor, no decorrer de sua trajetória, refletiu o lugar que este ocupava na sociedade. Provindo de uma

classe social abastada, desde cedo, freqüentou escolas privadas e aprendeu o que tinha de melhor no período. Ao iniciar sua relação com o magistério, primeiro no papel de monitor e, mais tarde, como professor, na mesma escola em que estudara, depois de formado médico na escola da Vila de Barra, Abilio, aos poucos, foi se inserindo no mundo do magistério. Não se trata de reforçar a tão proclamada idéia de ter nascido para tal tarefa, contudo, ao se afirmar no cargo de Diretor Geral da Instrução, trocando a profissão de médico pela de educador, demonstrou que a instrução fora, de fato, sua opção. Um médico ocupava um papel relevante na sociedade da época, era um profissional respeitado e necessário em um espaço no qual as doenças endêmicas dizimavam uma boa parte da população. Portanto, ao escolher a instrução, elegendo a infância como foco de seus estudos e produções, Abilio se inscreveu no rol dos educadores e, se suas idéias não eram tão originais, sem dúvida, suas contribuições serviram para deixar registradas as contradições e avanços postos para a instrução da infância primária.

Abilio não mediu esforços para ser reconhecido, sua inconfundível vaidade, somada ao seu desempenho eclético, conforme os parâmetros da época, levou seu nome a ser identificado não somente em sua província como em todo o Império. Sua inserção em entidades filantrópicas e instituições intelectuais confirmava sua relação com a ciência e com a religião, aspectos que marcaram sua trajetória de forma definitiva, afinal, era necessário estar nestes espaços para realizar o projeto de civilização da população. Ao contrário de ser um homem isolado e incompreendido, era um homem bem relacionado, ocupando cargos e papéis na sociedade como jornalista, abolicionista e defensor das causas nacionais, sobretudo, do regime monárquico, que reconheceu seu esforço e o premiou com o título de barão, um privilégio que poucas pessoas dedicadas à instrução receberam.

Desta forma, seguindo a prerrogativa da máxima ‘diga-me com quem andas que direis quem és’, Abilio fazia parte de um grupo da elite que agregava intelectuais e políticos do Brasil imperial, onde cada um, a seu modo, ansiava por uma solução para os problemas educacionais do país. Sua participação no campo da instrução e em outros espaços não nos oferece segurança para inseri-lo puramente na categoria dos liberais ou dos conservadores. Ele era um monarquista convicto e um católico conservador, contudo se movimentasse em um círculo amplo que incluía diferentes correntes sociais e políticas.

As contradições de Abilio, marcadas pela defesa da importância da escola e que, portanto se contrapunham ao acesso total e integral da classe popular, demarcavam as inquietações de um tempo em que o processo de escolarização estava em construção, não estando definidos de forma evidente e clara os princípios e objetivos da escola pública. Enfatizamos a importância de sua participação nas discussões dos projetos educacionais do

período, chamando a atenção do leitor para o empenho do autor na divulgação do ensino primário, através de seus materiais pedagógicos destinados a pais e professores, assim como para seus livros destinados à infância brasileira, que demonstram um profundo envolvimento com a instrução e, conseqüentemente, com a infância escolar.

Na visão do autor, a criança deveria ser educada e instruída por adultos capazes de compreender seu desenvolvimento particular, portanto ela deveria receber atenção permanente, quer seja no sentido da vigilância para evitar que se manifestassem suas paixões e vícios ou seja para corrigir seus defeitos. Desta forma, prescreveu uma série de medidas para os adultos compreenderem a infância enquanto portadora de características próprias e, por outro lado, ensinou para as crianças leitoras como deveriam se portar na escola e na família. Algumas dessas orientações eram dirigidas à infância pertencente à elite, contudo uma boa parte tinha por objetivo abarcar a infância em geral, pois a esta categoria era atribuída a pesada responsabilidade de encaminhar o país rumo à tão sonhada civilização.

Para Abilio, a criança, antes de tudo, não era vista como um adulto em miniatura e sim um ser em desenvolvimento que merecia cuidado particular. Não era portadora de uma inocência nata, ao contrário, trazia consigo ‘pequenos defeitosinhos’ que deveriam ser corrigidos pelo adulto. Não era ‘tão má’ como pensavam algumas pessoas, era moralmente frágil, porém propensa a receber bons ensinamentos. Era uma criatura feita por Deus, portanto tinha que ser educada sob os princípios morais religiosos. Era o futuro adulto, daí a necessidade de uma instrução que lhe garantisse conhecimentos científicos e literários para atuar posteriormente na construção da sociedade moderna.

Diante desses princípios básicos, Abilio investiu na tese de que, para formar uma ‘nova infância’, era preciso uma ‘nova escola’, pois a existente não assegurava a formação adequada. Além de ser um ambiente rígido, com professores despreparados que puniam os pupilos à menor falta, não havia livros adequados, métodos coerentes à natureza infantil e, muito menos, prédios escolares apropriados. Se a escola era a maior responsável pela formação integral da criança que aprenderia ali, além das regras de convivência, os conhecimentos úteis para o trabalho, era preciso convencer os pais da importância do ensino primário. Por isso defendeu a entrada da criança na escola a tempo de freqüentar este ensino, alegando que, além dos pupilos aprenderem mais e melhor, isso facilitaria sua formação para o ensino secundário e superior. Por outro lado, era preciso atrair o público infantil para a escola. Desta forma, ele defendeu um ensino amorável, alegre, atrativo e livre de punições físicas.

O ensino primário, alvo de discussões e políticas que nem sempre levava a bons resultados, foi eleito pelo autor para formar moralmente e intelectualmente a criança. Para sustentar suas concepções, Abilio buscou o que havia de referência e servia de modelo na época. Autores e contextos da educação européia e norte-americana, considerados modelos por terem experimentado, com relativo sucesso, a inserção da infância no mundo escolar, eram ressaltados e citados para mostrar conhecimento da causa e também erudição, elementos importantes para obter crédito junto à sociedade que valorizava a retórica.

Ao iniciar sua trajetória como diretor de colégios privados, implementou o que havia de mais moderno para o ensino dos filhos da elite que ansiava por espaços que garantissem a continuidade de suas posições nos postos e cargos-chaves da sociedade. Para garantir a eficácia da instrução e educação de seus discípulos, era preciso separar o mundo da infância do espaço do adulto, isolando-os da vida pública e doméstica, tanto rural como urbana. Demarcando o espaço escolar, afastaria as crianças de suas famílias, criticadas por não lhes imporem regras pertinentes e não cuidarem da forma que deveriam da educação religiosa de seus rebentos, e também do mundo dos sem ‘eira nem beira’, como os escravos e outros que poderiam influenciar de forma negativa na formação dos pupilos. As crianças, em seus colégios, poderiam desfrutar de um ambiente saudável e higiênico e de instrumentos didáticos que lhe propiciariam uma formação integral. Cuidar do espírito e do corpo era prioridade para o médico Abilio que, imbuído de argumentos morais e intelectuais, estabeleceu normas e regras bem pensadas atraindo assim numerosos alunos.

Ao se posicionar contra a entrada precoce das crianças no mundo escolar, ou seja, antes de seis ou sete anos, sob a alegação de que estas não estavam ‘prontas’ para enfrentarem a rigidez do ensino, baseou-se no discurso médico acerca do desenvolvimento biológico da criança. Com isso, sua intenção não era somente a de criticar a implementação dos jardins-de-infância, já que, antes mesmo da chegada deste nível de ensino, já se posicionava desta forma. A garantia do bem-estar infantil era um argumento forte usado por Abilio. Não podemos esquecer que, neste período, muitas crianças e jovens tinham a saúde prejudicada nas escolas, não só devido ao ritmo de estudos, como também pelas condições higiênicas dos colégios. É compreensível a preocupação deste educador para com a saúde da criança, pois estamos falando de um período no qual a mortalidade infantil era altíssima, no qual as crianças, pela sua própria fragilidade, eram as maiores vítimas, tanto das epidemias que assolavam o país, quanto também das péssimas condições de higiene em que vivia boa parte da sociedade.

Separar as crianças por faixa etária, evitando misturar os pequenos com os maiores, para evitar o ‘contágio’ das más influências e higienizar o espaço escolar, além do argumento

moral., também demonstra mais uma vez que o autor acreditava em uma suposta docilidade da criança pequena. Abilio tinha claro que o ensino deveria ser apropriado para cada faixa etária, portanto não era viável misturar diferentes idades como acontecia na época. As crianças deveriam ter um espaço próprio na escola para evitar que adquirissem vícios e também propiciar que convivessem com seus pares, facilitando, assim, uma boa formação. O fato de defender a vivacidade e a espontaneidade própria desta faixa etária, o que já significava uma compreensão mais acentuada do desenvolvimento infantil, não impediu Abilio de acentuar sua base educativa e instrutiva em uma pedagogia rígida, típica da época, pois este era o momento de modelar e imprimir na criança o que considerava apropriado.

Para convencer da necessidade de um ensino amorável, em diversos momentos de sua trajetória, buscou argumentos na ciência e na religião. A natureza biológica e divina era tomada como critério principal para ordenar o início da escolarização. Desta forma, a mente infantil não deveria ser forçada a receber conhecimentos que não eram apropriados para sua idade. Recorrendo aos argumentos fisiológicos, biológicos, religiosos e românticos, ele associava a criança a plantas, peixinhos, órgãos do corpo humano e outras representações que visavam chamara atenção para sua fragilidade merecedora de cuidados especiais.

A aprendizagem deveria ser pautada em doses apropriadas, não sendo conveniente sobrecarregar a criança com conhecimentos que não lhes fossem úteis. Da mesma forma, o ensino deveria ser agradável e atrativo para facilitar e incentivar a permanência da criança na escola. Baseando-se no discurso da psicologia, Abilio manifestou sua preocupação com a energia física da criança, pois a precocidade intelectual traria um desequilíbrio às forças mentais da criança, portanto a felicidade era o tônico para aumentar a saúde. Por outro lado, se a criança era uma obra de Deus, era preciso, mais do que nunca, respeitar suas particularidades e reconhecê-la como um pequeno ser provindo da divindade. Afinal, se o mestre dos mestres foi o primeiro a reconhecer a singeleza e a pureza de seus atos, os seres mortais deveriam agir com prudência e cautela com este público. Desta forma, a crença no conhecimento da ciência não estava desvinculada da religião.

Para atender às necessidades da infância, era preciso boas escolas, bons professores e bons livros. Os critérios da boa escola já estavam postos tendo como referências seus próprios estabelecimentos. O ensino intuitivo, baseado na educação pelo olhar, considerado, no período, o melhor método de ensinar, proporcionou aos seus pupilos um ensino que se diferenciou pela qualidade e resultados obtidos. Apesar de se basear na natureza, aconselhando um ensino proporcional ao tempo da criança, notamos, pelo quadro de matérias para o ensino primário, um programa extenso que ocupava o tempo dos pupilos de forma

integral. Esta era outra necessidade do período, pois disciplinando e organizando o tempo, evitaria o ócio e contribuiria na formação para o trabalho.

Fortalecer, disciplinar e ordenar o trabalho nas escolas eram requisitos básicos para moldar o temperamento e regenerar os pequenos. A higiene, princípio caro para o médico educador, estava relacionada com o cotidiano de seus colégios, pois, através do corpo plástico e moldável, atingir-se-iam as marcas de um povo higienizado e civilizado, daí o incentivo dos médicos para que a escola estivesse atenta às normas postas pelas teses higienistas. Assim, além da prática da ginástica, cada matéria tinha uma função definida. Por exemplo, o ensino da música serviria para afinar os ouvidos e civilizar as classes sociais, pois proporcionando a delicadeza e o gosto pelo belo, evitaria as atitudes rudes que iam a contra mão do progresso almejado. Da mesma forma, o papel do ensino da língua materna era o de garantir a isenção dos sons rústicos próprios da classe popular. Assim, procurava delegar à criança o cultivo do bom hábito do estudo, apostando na iniciativa e no talento pessoal com a perspectiva de formar homens bons, polidos e úteis para a sociedade.

Para formar este homem, era preciso evitar constrangimentos e coerções na escola e na família. Assim, para Abilio, punir fisicamente a criança não faria desta alguém melhor, pois, além de prejudicar sua saúde, poderia torna-la apática e servil. Apesar de constar em lei esta proibição, averiguamos que não se compreendia a escola sem o castigo corporal e a palmatória era um instrumento que fazia parte do cotidiano escolar. Apesar dos conselhos aos adultos para agirem com prudência e docilidade, a educação rígida era adotada tanto em casa como na escola. A correção moral, baseada em exemplos era o ideal para engrandecer a dignidade da criança e os sentimentos nobres, além de fazê-la amar o estudo, defendeu o educador. Ao adotar esta postura e apostar na educação branda, fazendo campanhas públicas contra o uso de castigos físicos na escola, Abilio colocou a criança em uma posição mais elevada na sociedade. Se não foi possível mudar totalmente o quadro, a discussão serviu para evidenciar o assunto e pôr em xeque a ineficiência dos castigos corporais.

Não resta dúvida que Abilio escreveu e traduziu um número vasto de obras, tanto para crianças como para pais e professores, com o intuito de divulgar para os leitores princípios aos quais considerava representativos. A distribuição gratuita de seus livros traduzia seu pensamento filantrópico, pois, como pudemos comprovar, tanto o governo imperial como o provincial não assumiam para si a responsabilidade de assegurar aos alunos pobres a garantia de livros escolares. Desta forma, independente da vaidade do autor, ele nutria a crença de, com os livros, levar as luzes às mais remotas vilas, fazendo com que as crianças tivessem em suas mãos livros que transmitissem conhecimentos básicos. Queremos evidenciar que esta foi

também uma forma de divulgar suas obras, propagar seus métodos e seus estabelecimentos e garantir um retorno financeiro. Por outro lado, ressaltamos que não era comum outros autores praticarem a benevolência da doação de suas obras.

Quanto aos livros dirigidos para o público infantil, pudemos constatar um afinamento de seu discurso para com as lições impostas aos seus pequenos leitores. Os livros que abordamos serviam para introduzir as crianças no mundo da leitura e as lições, em sua grande maioria, traziam elementos do cotidiano infantil, levando a sério à questão da proximidade com o mundo da criança. A base essencial de seus livros era a divulgação de dois tipos de representação de infância, tanto nos textos como nas gravuras. A primeira se fazia com o exemplo da criança ideal que por si própria era boa, caridosa, doce e exemplar. Para esta infância, eram dedicadas lições harmônicas onde prevalecia a construção dos bons princípios que a fazia bela e bem aceita por todos.

A outra representação era de uma criança que já estava corrompida pelo egoísmo, preguiça, mentira, desleixo, gula e outros vícios. Apresentava, assim, nas historietas, as fraquezas da incompletude do mundo infantil, defeitos reconhecidos pela própria criança que, à custa de conflitos, como dor, vergonha, exposição vexatória etc., prontamente se redimia e afastava de si qualquer atitude que viesse lhe causar problemas. Acabava, desta forma, compreendendo, de modo resignado, que o melhor caminho era a honestidade, a humildade, a honra, a disciplina, o trabalho, a responsabilidade, a caridade, a modéstia e outros elementos que a fariam uma pessoa melhor, mais feliz e sobretudo mais aceita. As lições eram dadas como uma espécie de roteiro que apresentavam aos leitores descrições do perigo dos erros e do vício, complementadas pela linguagem da verdade e dos bons exemplos, dados muitas vezes por adultos, por animais ou pela própria criança. Ele elaborou um sistema de cuidados e de controle da criança, com tendências a conformá-la a um ideal e igualmente valorizá-la como um mito.

A formação religiosa foi outro argumento de Abilio relevante e essencial na formação da infância que idealizava. Adepto dos princípios clássicos da igreja católica, pregados pela romanização, ele não abriu mão da instrução moral religiosa em toda sua trajetória. Enquanto outros intelectuais acusavam a igreja de impedir o desenvolvimento científico nas escolas, ele soube articular e unir a ciência com a religião para instruir as crianças. Através das virtudes religiosas, alimentava a crença de que a criança aprenderia a ser obediente, disciplinada, respeitosa além de outros comportamentos morais necessários, não somente para com os pais e mestres, pois se a criança não temesse estes, ao menos temeria a Deus. Portanto a pedagogia do temor contidas nas lições de cunho moral religioso tinha por objetivo frear os instintos

naturais da criança que a levaria ao mundo dos vícios. A punição divina estava posta no sentido de intimidar a criança, assim como exaltar a obediência às leis de Deus, estabelecendo critérios inquestionáveis para se alcançar o céu e a felicidade.

Desta forma, as lições representam a idealização de uma criança que mantinha uma relação idílica com a família, a escola e a religião, enfim, com a sociedade. Às crianças e aos pais delegava-se o papel de cultivar o amor filial, pois os pequenos deviam aos pais sua própria existência no mundo, e os pais deveriam educar as crianças com paciência, conselhos e bons exemplos, bem aos moldes idealizados pela família burguesa. Na escola, a criança aprenderia as regras de boa convivência necessárias para sua formação. Seu papel estava definido, ela deveria amar os estudos, ser aplicada e absorver os conhecimentos das ciências e da moral para ser uma pessoa ilustrada, cortês e útil para a formação do estado moderno. A escola, por sua vez, deveria ser atrativa, prazerosa e proporcionar um ensino ao alcance da compreensão infantil, sem abrir mão da formação moral. A Igreja deveria ser uma aliada constante da família e da escola e a criança deveria ser obediente aos mandamentos da lei divina e temente a Deus, pois somente desta forma atingiria um comportamento propício para uma vida regrada e moralizada.

Esses princípios que não eram originais e nem próprios somente deste período. Os objetivos poderiam se diferenciar no tempo e no espaço, contudo o investimento na infância pautado pela crença de sua característica plástica e maleável, para se atingir algo no futuro, era alvo central da política educativa, desde os jesuítas até os dias de hoje, obviamente, com elementos diferentes. Podemos destacar o investimento na infância, a partir da segunda metade do século XIX, como um vir a ser, associado de forma intensa ao espaço escolar. A infância e a juventude adquiririam lugar mais específico e a escola passaria a ser o espaço ideal para formalizar os aspectos de educação e da instrução. Para tanto era preciso que o ambiente escolar se adequasse, tanto na estrutura física, como nos métodos de ensino e na produção de materiais adequados.

Neste sentido, Abílio contribuiu de forma importante para que se colocasse em prática essas concepções. Evidentemente que estava contida em suas propostas e práticas uma clara necessidade imediata de investir na escola e na criança como elementos prioritários para a formação de uma sociedade moderna, moralizada e 'civilizada'. Contudo atribuímos sua contribuição ao sentido de desvelar o mundo infantil, de colocar a criança como prioridade e influenciar para um olhar mais atento ao desenvolvimento infantil, assim como para a divulgação de um sentimento mais afetivo para com esta categoria.

Identificamos os conteúdos ideológicos presentes em seus livros, porém não podemos deixar de ressaltar a importância que este material teve na formação, independente da classe social da criança leitora em diferentes lugares do Império brasileiro. Ter um livro ilustrado, com histórias atrativas, neste período, era algo precioso para uma sociedade grande maioria das crianças estava excluída do contato com a palavra escrita. Não acreditamos no poder redentor do livro e da escola, pois, se isto fosse possível, teríamos tido uma geração de crianças dóceis e polidas. Contudo cremos no poder das histórias para encantar e incitar a imaginação e a curiosidade infantil. Se hoje temos critérios mais rígidos quanto à qualidade e utilidade do livro, além de podermos contar com uma série de obras que estão postas no mercado, naquela época não era assim. Daí a importância que atribuímos aos ‘livrinhos de Abilio’ que certamente não deixaram de encantar as crianças com suas histórias moralistas e apropriadas para o público infantil.

Por estes motivos, podemos considerá-lo um ‘amigo da infância’, pois, apesar de todas suas contradições, publicou livros cuidadosos para esta categoria, escreveu e se pronunciou contra os castigos físicos, ressaltou as necessidades básicas do desenvolvimento infantil, dirigindo à infância um olhar, para a época, diferenciado e cuidadoso.

Mesmo não sendo possível a inclusão de outros patamares de análise, acreditamos que esta pesquisa serviu para apontar que a construção do aluno ideal não é atual e que a ‘boa criança’ é mais fruto da elaboração de sentimentos provindos da representação do adulto. Era preciso idealizar, pois não existia, como ainda não existe hoje, o aluno sem defeitos, o filho perfeito e o pequeno cristão moralizado e atento a suas falhas. Se formos buscar no passado bons exemplos de crianças, podemos até encontrar algumas pistas de uma infância que se adequava aos parâmetros estabelecidos como ideais, contudo é mais provável que esta criança tenha existido mais na imaginação e na representação dos adultos que a queriam assim, pois, ao contrário, não seria necessário tanto empenho para formar a tão sonhada ‘criança ideal’.

Ao inserimos o pensamento do autor em seu contexto histórico, identificando as influências tanto externas como internas, vivenciadas pelo mesmo, foi possível constatar algumas das práticas educacionais postas para a criança neste período. A trajetória deste educador pode ser explorada sob diversos aspectos, escolhemos a representação da infância no ensino primário e deixamos assim a nossa contribuição para a compreensão da história da criança no mundo escolar do Brasil oitocentista.

5.0 Fontes e bibliografia geral

5.1 Arquivos pesquisados

Arquivo Histórico de Goiás (AHG – Goiânia/GO).

Gabinete Literário de Goiás (GLG – Cidade de Goiás/GO).

Fundação Pedro Calmon: Centro de Memória e Arquivo Público da Bahia (FPC – Salvador/BA).

Fundação Clemente Mariano (FCM – Salvador/BA).

Arquivo Público do Estado da Bahia (APBA – Salvador/BA).

Arquivo Municipal de Salvador (AMS – Salvador/BA)

Centro de Estudos Baianos/UFBA (CEB/UFBA – Salvador/BA)

Centro de Memória da Educação da FEUSP (CME/USP – São Paulo/SP).

Arquivo do Estado de São Paulo (AESP – São Paulo/SP)

Arquivo Edgar Leuenroth (AEL/UNICAMP – Campinas/SP)

Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (BNRJ – Rio de Janeiro/RJ)

Biblioteca Nacional da França (BNF – Paris/FR).

Institute National de Recherche Pedagogique (INRP – Paris/FR)

Instituto de Estudos Brasileiros (IEB – São Paulo/SP)

Archives Nationales de France (Paris/FR)

Musée National de l'éducation (INRP – Rouen/FR)

5.2 Páginas da internet

Center Research Libraries – Provincial Presidential Reports: Bahia.

www.crl.uchicago.edu/content/brazil/BAH.htm

Projeto Memória de Leitura: Linha do Tempo: Infantis e didáticos.

www.unicamp.br/iel/memoria/base_temporal/Didaticos/didatico.htm - 41k

5.3 Fontes

5.3.1 Obras de Abilio Cesar Borges

BORGES, A.C. *Relatorio sobre a Instrucção Publica da Bahia apresentado ao ILL.^{mo} e Ex.^{mo} SNR Presidente Commendador Alvaro Tiberio de Moncorvo e Lima*. Bahia: Typographia de Antonio Olavo da França Guerra e Comp., 1856

BORGES, A.C. *Primeiro livro de leitura para uso da infância brasileira*. Paris: Vva J.-P. Allaud, Guillard e Ca, 1866a.

BORGES, A.C. *Segundo livro de leitura para uso da infância brasileira*. Paris: Vva J.-P. Allaud, Guillard e Ca, 1866b.

BORGES, A. C. *Grammatica portugueza*: para uso das escolas. (s.l. s.e) 7^a edição, 1877 (?).

BORGES, A.C. *Terceiro livro de leitura*: para uso das escolas brasileiras. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1890 (6^a edição).

BORGES, A.C. *Novo primeiro livro de leitura*. Bruxelas: Typographia e Lythographia E. Guyot, 1888.

BORGES, A.C. *Geometria pratica popular*. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte: 1934.

BORGES, A. C. *Conferencia feita pelo Barao de Macahubas a 7 de outubro de 1883*. Bruxelas:Typographia e Lythographia E. Guyot, 1887,

BORGES, A. C. *Vinte e dous annos de propaganda em prol da elevação dos estudos no Brazil*. 1880. Typographia a vapor e Pereira Braga & Cia, 1880,

- BORGES, A. C. *Collecção de discursos proferidos no Gymnasio Bahiano*. Paris: Vva J. P. Aillaud, Guillard, 1866c.
- BORGES, A. C. *Dissertação lida no Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Aires: em 2 de maio de 1882*. Rio de Janeiro: Typographia a Vapor do Cruzeiro, 1882.
- BORGES, A. C. *Vinte annos de propaganda contra o emprego da palmatoria e outros meios alvitantes no ensino da mocidade*. Bruxelas:Typographia e Lythographia E. Guyot, 1880.
- BORGES, A. C. *A Lei nova do ensino infantil*. Rio de Janeiro: Laemmert & Cia, 1883.

5.3.2 Fontes no Brasil

- ALVES, I. *Vida e obra do barão de Macahubas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.
- ANDRADE, T. de. *Saudade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.
- CATALOGO da Secção do Collegio Abilio na Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883.
- CARVALHO, F. *Primeiro livro de leitura*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1939.
- FLEURY, A. A. Livros Did'aticos. *Revista de Educação*, Goiânia, v.3, n.9, p.05-06, nov./dez. 1939.
- JORNAL A Província de São Paulo. 1875-1889.
- MOACYR, P. *A instrução e as províncias (1835-1889)*. II Vol. (Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo). São Paulo/Rio de Janeiro/Recife/Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1939.
- MOACYR, P. *A instrução e as províncias (1835-1889)*. III Vol. (E. Santo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, R. Grande do Sul, Goiás). São Paulo/Rio de Janeiro/Recife/Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1940.
- MONCORVO FILHO, Dr. *Historico da protecção á infancia no Brasil (1500-1922)* Rio de Janeiro: Empreza Graphica Editora, 1926.
- PARECER dos Delegados da Inspectoria Geral de Hygiene sobre o Collegio Abilio da Côte. Rio de Janeiro: Typographia de G. Leuzinger & Filhos, 1887.
- PROENÇA, F. de P. *3º livro de leitura*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1948.
- REVISTA DO INSTITUTO GEOGRAPHICO E HISTORICO DA BAHIA (RIGHBA). Numero especial dedicado ao barão de Macahubas. Bahia: Imprensa Official do estado, 1925.
- VIANNA, F. F. M. *Leituras infantis: Cartilha*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1913.

5.3.3 – Fontes na França:

- BARRAU, T. H. *Des devoirs des enfants envers leurs parents*. Paris:Louis Colas Libraire, 1837.
- BARRAU, T. H. *Morceaux choisis des auteurs français a l'usage des écoles normales primaires – des instituteurs et des institutrices*. Paris: Librairie Hachette et C^{ie}.,1862.
- BARRAU, T. H. *Choix gradué de 50 sortes d'ecritures pour exercer les enfants à la lecture des manuscrits*. Paris: Librairie Hachette, 1853
- BARRAU, T. H. *De l'Éducation dans la famille et au collège*. Paris: Librairie Hachette, 1852.
- BUISSON, Benjamin-Paul. Ministère du Commerce, de l'industrie et des colonies. *Exposition universelle internationale de 1889 à Paris*. Rapport du jury international, publiés sous la direction de M. Alfred Picard. 1. Classe 6 Éducation de l'enfant – Enseignement primaire, Enseignement des adultes. Paris: Imprimerie Nationale, 1891.
- BUISSON, F. *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette et C^{ia}, 1887.
- CATALOGUE de la librairie française et étrangère de Vva J. P Aillaud, Guillard e Ca, 1865.

DEBERNY & CIE. *Le livret typographique, spécimen de caractères*. Paris: Fonderie de caractères d'imprimerie, 1894.

REVUE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN FRANCE ET DANS LES PAYS ÉTRANGERS Paris, 1866/04-1867/04, p.716/717.

SPECIMENS TYPOGRAPHIQUES. *Spécimen des divers types de la Fonderie Laurent et Deberny*. Paris (17 Rue de Marais Saint-Germain): Fonderie de Laurent et Deberny, 1848(?).

SPECIMENS TYPOGRAPHIQUES. *Spécimen des divers types de la Fonderie Laurent et Deberny*. Paris (17 Rue de Marais Saint-Germain): Fonderie de Laurent et Deberny, 1860.

SPECIMENS TYPOGRAPHIQUES. *Spécimen des divers types de la Fonderie Laurent et Deberny*. Paris (17 Rue de Marais Saint-Germain): Fonderie de Laurent et Deberny, 1862 (?)

THÉRY, A. *Modèles de discours et allocutions pour les distributions de prix dans les lycées, collèges et autres établissements d'instruction secondaire*. Paris: Librairie de L. Hachette et Cie, 1852.

THÉRY, A. *Modèles de discours et allocutions pour les distributions de prix dans les pensionnats de demoiselles*. Paris: Librairie de L. Hachette et Cie, 1855.

THÉRY, A. *Modèles de discours et allocutions pour les distributions de prix dans les écoles primaires des deux sexes*. Paris: Librairie de L. Hachette et Cie, 1854.

5.4 Bibliografia geral.

ABREU, M. Civilização. In: VAINFAS, R. (Org.). *Dicionário do Brasil imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, p. 141-143.

ABREU, E.P. *Currulinho: seus costumes e sua gente*. Goiânia: Oriente, 1978.

AGO, R. Jovens nobres na era do absolutismo: autoritarismo paterno e liberdade. In: LEVI, G.; SHIMITT, C. (Org.). *História dos jovens*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p.325-366.

ALENCASTRO, L. F de. (Org.) *História da vida privada no Brasil: Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ALMEIDA, J. R. P. de. *História da instrução pública no Brasil: 1500 a 1889*. São Paulo: Educ/Inep-MEC, 1989.

ALVES, L. A. (Org.) *O ginásio baiano de Abílio César Borges (Antologia)*. Salvador: Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, 2000.

AMADO, G. *História da minha infância*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1958.

AMALVI, C. *Les représentations du passé national dans la littérature de vulgarisation catholique et laïque. (1870-1914)*. In: MICHAUD, S.; MOLLIER, J.Y.; SAVY, N. *Usages de l'image au XIXe siècle*. Colloque Paris, Musée d'Orsay 24-26 octobre, 1992, Editions Créaphis. p.21-34.

ANDRADE, M. *Aspectos da literatura brasileira*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

ARAÚJO, J.C.S.; GATTI JÚNIOR, D. (Org.). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002.

ARCE, A. *A pedagogia na 'Era das revoluções'*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

ARROYO, L. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: editora da UnB, 1996.

BARATA, E.A.B.; BUENO, A.H.S. *Dicionário das famílias brasileiras*. São Paulo: Originis-X/Sociedade de Pesquisa, 1999.

- BASTOS, M.H.C. Ferdinand Buisson no Brasil: pistas, vestígios e sinais de suas idéias pedagógicas (1870-1900). *Revista História da Educação*, Pelotas, ano 4, n.8, p. 79-10, set. 2000.
- BASTOS, M.H.C. *Pro Pátria Laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- BASTOS, M.H.C. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M.H.C. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol.II: Século XIX. Petrópolis: 2005, p.34-51.
- BASTOS, M. H. C. A obra e as idéias de Célestin Hippeau: educação comparada. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n.3, p. 67-114, jan./jun. 2002,
- BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BERNIER, S. *Du texte à l'image: le livre illustré au Québec*. Paris: Les Presses de L'université Laval, 1990.
- BINZER, I.V. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de educadora alemã no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- BITTENCOURT, C.M.F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 1993.
- BITTENCOURT, C.M.F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez., 2004.
- BLACHON, R. *La gravure sur bois au XIX siècle: l'âge du bois debut*. Paris: Les Éditions de l'Amateur, 2001.
- BOSI, E. *Lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOTO, C. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.3, p. 493-511, 2004.
- BOTO, C. Sobrevivências do passado e expectativas de futuro: a tradição escolar na cultura portuguesa. In: MENEZES, Maria Cristina. (Org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 473-520.
- BRAFMAN, C. Les Manuels Scolaires de lecture d'origine française en Argentine dans la deuxième moitié du XIXe siècle. *Histoire de l'éducation*, Paris, n.69, p.64-80, jan.1996.
- BUARQUE DE HOLANDA, S. *O Brasil Monárquico*. 2º Volume: Dispersão e Unidade. Rio de Janeiro: Difel, 1978.
- BUARQUE DE HOLANDA, S. *O Brasil Monárquico*. 3º Volume: Reações e transações. São Paulo: Divisão Européia do Livro, 1969.
- BUFFA, E.; PINTO, G. A. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- BURKE, P. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CABRINI, C. *Memória do livro didático: os livros de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 1994.
- CADERNOS CEDES. *Educação, sociedade e cultura no século XIX: discursos e sociabilidades*. Campinas: CEDES, nº 51, 2000.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.
- CARDOSO, C.F.; VAINFAS, R. (Orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar*. São Paulo: Papirus, 2000.
- CARON, J.C. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc. XVIII – fim do século XIX). In LEVI, G.; SCHIMITT, J.C. (Org.) *História dos jovens 2*. São Paulo: Companhia das letras, 1996, p. 137-194.

- CARVALHO, J. M. de. *A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, Relume-Dumará, 1996.
- CARVALHO, J. M. de. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Ed, UFMG, 1998.
- CARVALHO, M.L.R. *Jornal do Commercio*. In: VAINFAS, R. (Org.) *Dicionário do Brasil imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, p.419-421.
- CHALMEL, L. *Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XIX e XX*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25 n. 86, p. 57-74, jan./abr., 2004.
- CHARTIER, A. M. & HÉBRARD, J. *Discours sur la lecture (1800-2000)*. Paris: Centre Pompidou/Librairie Arthème Fayard, 2000.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel, 1990.
- CHILD, T. *Les peintres de la jeunesse – 60 gravures sur bois par MEAULLE*. Paris, Librairie Ducrocq, 1889.
- CHOPIN, A. O historiador e o livro escolar. *História da educação*. Pelotas, n.11, p.05-24, abr. 2002.
- COLLICHIO, T. A. F. *A contribuição de Joaquim Teixeira de Macedo para o pensamento pedagógico brasileiro*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 1976.
- COMÊNIO, J. A. *Didáctica Magna: tratado da arte de ensinar tudo a todos*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.
- CORALINA, C. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. Goiânia: Ed. da UFG, 1987.
- CORALINA, C. *Vintém de cobre*. Goiânia: Ed da UFG, 1977,
- COSTA, E. V. da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- COULOT, C.; HEYER, R. *De la bible à l'image – pastorale et iconographie*. Strasbourg: Presse Universitaire de Strasbourg, 2000.
- CUNHA, L. A. *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- CURVELLO, M. Raul Pompéia: estudo biográfico. São Paulo: Abril, 1981.
- DARNTON, R. *O beijo de Lamourette*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.
- DUARTE, S.G. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986.
- DURAND, M. et BERTRAND, G. *L'image dans le livre pour enfants*. Paris, Editions de L'Ecole, 1975.
- ENGEL, M. G. Epidemias. In: VAINFAS, R. (Org.) *Dicionário do Brasil imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, p.231-233.
- FARIA FILHO, L. M.(Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FARIA FILHO, L. M.de. *Instrução elementar no século XIX*. In: LOPES, E.M.T (et all.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135-150.
- FARIA, S.C. Barões do café. In: VAINFAS, R. (Org.) *Dicionário do Brasil imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, p.78-80.
- FAUSTO, B. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2001.
- FÁVERO, M.L.A.; BRITTO, J.M. *Dicionário de educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inep, 1999.
- FÁVERO, O. (Org.). *Constituintes brasileiras*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- FERNANDES, A.T.C. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p.471-531, set./dez., 2004.

- FERREIRA, A.B.H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- FERRO, M. *Cómo se cuenta la historia a los niños em el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- FRAGA FILHO, W. *Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX*. São Paulo: Hucitec; Salvador: EDUFBA, 1996.
- FRANCO, A.A. de M. *Um estadista da República: Afrânio de Melo Franco e seu tempo*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977.
- FREITAS, M.C.; KUHLMANN JR, M. (Org.) *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREITAS, M. C. (Org.) *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.
- FREYRE, G. *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- FREYRE, G. *Sobrados e mocambos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- FREYRE, G. *Ordem e Progresso*. Rio de Janeiro: Record, 1990.
- GALVÃO, A.M.O.; BATISTA, A.A.G. A leitura na escola primaria brasileira: alguns elementos históricos. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 4, n. 24, nov./dez.1998.
- GALVÃO, A.M.O. “A palmatória era sua vara de condão”: práticas escolares cotidianas (1890-1920). In: FARIA FILHO, L.M. (Org.) *Modos de ler/formas de escrever: estudos de história da leitura e de escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.117-142.
- GÉLIS, J. A individualização da criança. In: CHARTIER, R. (Org.). *História da vida privada III: da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- GLÉNISSON, J.; LE MEN, S. *Le livre d'enfance et de jeunesse en france*. Bordeaux: Société des Bibliophes de Guyenne, 1994.
- GONDRA, J.G. Abilio César Borges. In: FÁVERO, M.L.A.; BRITTO, J. M. (Org.) *Dicionário de educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inep, 1999, p.29-38.
- GONDRA, J.G. Arquivamento da vida escolar: um estudo sobre *O Atheneu*. In: VIDAL, D. (Org). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.33-58.
- GONDRA, J.G. Combater a “Poética Pallidez”: a questão da higienização dos corpos. *Perspectiva*, Florianópolis, v.22, n. especial, p. 121-161, jul./dez. 2004.
- GONDRA, J.G. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.
- GRINBERG, K. Manoel Pinto de Souza Dantas. In: VAINFAS, R. (Org.) *Dicionário do Brasil imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, p. 517-518.
- GRUPE DE RECHERCHE SUR L'ENFANCE ET LES OUVRAGES D'ÉDUCATION. Nantes : Université de Nantes, v2, XIXe siècle, 1985.
- Haidar, M.L.M. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo/Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- HALLEWELL, L. *O livro no Brasil*. São Paulo: Queros, EDUSP, 1985.
- HAVELANGE, I.; LE MEN, S. *Le magasin des enfants la littérature par la jeunesse 1750 1830*. Ville de Montreuil: Bibliothèque Robert-Desnos, 1988.
- HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar. Como Jamerey-Durval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 35-74.
- HÉBRARD, J. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França séculos XIX/XX). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.1, p.115-142, jan./jun. 2001,.
- HEYWOOD, C. *Uma história de infância: da Idade Média à época Contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- HILSDORF, M.L.S. *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 1986.
- HILSDORF, M.L.S. Tão longe, tão perto: as meninas do seminário. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. *Histórias e memórias da educação no Brasil – Vol. II: Século XIX*. Petrópolis: 2005, p.52-67.
- HILSDORF, M.L.S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- HILSDORF, M.L.S. *Tempos de escola: fontes para a presença feminina na educação*. (CME-FEUSP). São Paulo: Plêiade, 1999.
- HILSDORF, M.L. O ensino mútuo na província de São Paulo. In: BASTOS, M.H.C.; FARIA FILHO, L.M. *A escola elementar no século XIX*. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 197-216.
- INÁCIO, F.P.S. *O mestre-escola e o Processo de publicização da escola em Goiás (1930-1964)*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- KREUTZ, L. Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: diferenças e tensões culturais. In: *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001, p.119-144.
- KUHLMANN JR., M. e FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M.(Org.) *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-34.
- KUHLMANN JR., M. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.
- KUHLMANN JR., M. A educação infantil no século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. *Histórias e memórias da educação no Brasil – Vol. II: Século XIX*. Petrópolis: 2005, p.68-77.
- LANEYRIE-DAGEN, N. *Les grands événements de l'histoire des enfants*. Paris: Larousse, 1995.
- LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- LE MEN, S. Illustration, hommes illustres et statuomanie dans le *Tour de la France par deux enfants*. In: *L'image pour enfants: pratiques, normes, discours* (France et pays francophones, XVIe- XX siècles). Paris: La Licorne, 2002, p. 133-159.
- LE MEN, S. *Les abécédaires français illustrés du XIXe siècle*. Paris: Promodis, 1984.
- LE PATRIMOINE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. France: Flohic Editions, 1999.
- LEITE, M.L.M. *Livros de Viagens (1803-1900)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- LERCH, D. *L'image dans l'imagerie pieuse en alsace (1848-1914) – souvenirs d'ordination et souvenirs mortuaires*. In: MICHAUD, S.; MOLLIER, J.Y.; SAVY, N. *Usages de l'image au XIXe siècle*. Editions créaphis. Colloque Paris, Musée d'Orsay 24-26 octobre 1990-1992, p.47-61.
- LOBATO, M. *Vida e obra*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.
- LOMBARDI, J.C.; JACOMELI, M.R.M; DA SILVA, T.M.T. (Orgs) *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MACIEL, F.I.P. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. *História da educação*, Pelotas, n.11, p.146-168, abr.2002,
- MACHADO, M.C.G. O Decreto de Leônicio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. *Histórias e memórias da educação no Brasil – Vol. II: Século XIX*. Petrópolis: 2005, p. 91-103.

- MARTINS, W. *História da inteligência brasileira* Vol. III (1855-1877). São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.
- MATTOS, H. e SANTOS, C.R.A. dos. Abolicionismo. In: VAINFAS, R. (Org.) *Dicionário do Brasil imperial* (1822-1889). Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, p.19-21.
- MATTOSO, K. M. de Q. *Bahia, século XIX: uma província no Império*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1992.
- MAUAD, A.M. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, M. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999, p.137-176.
- MEIRELLES, C. *Rui: pequena história de uma grande vida*. (S.l.:s.n),1949.
- MONARCHA, C. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.
- MONNERAT, C.; LEFRANC, R.; PERRIAULT, J. *L'enfant et l'image 1879/1979*. Centre National de Documentation Pédagogique, 1979.
- MORAIS FILHO, M. *Festas e tradições populares do Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.
- MORLEY, H. *Minha vida de menina: cadernos de uma menina provinciana nos fins do século XIX* Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973.
- NABUCO, J. *Minha formação*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1966.
- NEVES, L. B. P. Boa Sociedade. In: VAINFAS, R. (Org.) *Dicionário do Brasil imperial* (1822-1889). Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, p.95-97..
- NOVO DICIONÁRIO DE HISTÓRIA DO BRASIL (Ilustrado). São Paulo: Melhoramentos, 1970.
- OLIVEIRA, J.B.A. *A política do livro didático*. Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.
- PARMEGIANI, C.A. *Les petits français illustrés 1860-1940*. L'illustration pour enfants en France de 1860 à 1940, les modes de représentation, les grands illustrateurs, les formes éditoriales. Paris: Editions du Cercle de la Librairie, 1989.
- PERROT, J. *Art barroque, art d'enfance*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy. 1991.
- PERROUT, R. *Trésors des images d'Épinal*. Paris: Editions Jean-Pierre Gyss, 1985.
- PESAVENTO, S.J. *História & história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PFROMM NETO, S. (et.all) *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.
- PINA, M.C.D. *Santa Isabel do Paraguassú: cidade, garimpo e escravidão nas lavras diamantinas, século XIX*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, 2000.
- PINHO, W. A Bahia (1808-1856). In: HOLANDA, S. B. *O Brasil Monárquico: dispersão e unidade*. Rio de Janeiro - São Paulo: DIFEL, 1978, p. 242-314.
- POMPÉIA, R. *O Ateneu*. São Paulo: Círculo do livro, 1989.
- POMPÉIA, R. *O Atheneu* (Ed. definitiva conforme o original dos desenhos deixados pelo autor) Rio de Janeiro: Francisco Alves & C^{ia}, 1905.
- POSTAMN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1982.
- REGO, J.L. *Menino de engenho*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.
- REGO, J.L. *Doidinho*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.
- REIS, Z.C. Opostos, mas justapostos. In: POMPÉIA, R. *O Ateneu*. São Paulo: Editora Ática, 1996, p.3-8.
- REVEL, J. O uso da civilidade. In CHARTIER, R. *História da vida privada* 3. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 169-210.
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. *Infância e adolescência*. São Paulo, ANPUH/ Humanitas Publicações, v. 19, n.37, 1999.
- RICHE, P. e ALEXANDRE-BIDON, D. *L'enfance au Moyen-Age*. Paris: Seuil/Bibliothèque Nationale de France, 1994.

- ROUSSEAU, J.J. *Emílio, ou, Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SANTOS, E.A. *Representações e práticas escolares na construção da escola republicana: o olhar etnocêntrico nos manuais escolares*. Trabalho apresentado no V Congresso Luso-brasileiro de História da educação, Évora/Portugal, 2004.
- SAVIANI, D.
- SCHELBAUER, A.R. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. *Histórias e memórias da educação no Brasil – Vol. II: Século XIX*. Petrópolis: 2005, p.132-140.
- SCHUELLER, A. F.M. A Associação protetora da infância desvalidada e as escolas de São Sebastião e São José. In: MONARCHA C. *Educação da infância brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- SCHWARCZ, L. M. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SILVA, C. da C. e. *Os segadores e a messe: o clero oitocentista na Bahia*. Salvador: SCI, EDUFBA, 2000.
- SILVA, E. *Dom Oba II D'África, o príncipe do povo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *Luzes e Sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889)*. Cuiabá/Brasília: EdUFMT/INEP, 2000.
- SOUZA, A. L. *Baianos ilustres (1564-1925)*. Salvador/Bahia: Editora Beneditina, 1973.
- SOUZA, R.F de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. CEDES, Campinas, nº 51, p.9-28, nov. 2000.
- SOUZA, T. R. de. *A infância do velho Graciliano: memórias em letras de forma*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.
- SUCUPIRA, N. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, O. *A educação nas constituintes brasileiras*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 55-68.
- TAMBARA, E. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. *História da educação*. Pelotas, n 11, p.25-51, abr. 2002.
- TAVARES, L.H.D. *História da Bahia*. São Paulo: Ática, 1963.
- TEIXEIRA, A. Um educador: Abilio Cesar Borges. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.18, n.47, p.150-155, jul./dez.1952.
- TRINDADE, I.E.O. O circuito cultural das cartilhas no primeiro governo republicano sul-rio-grandense. *História da Educação*, Pelotas, n.6, p.91-106, set.2004.
- TRINDADE, I.E.O. A adoção da Cartilha Maternal na instrução pública gaúcha. *História da Educação* Pelotas, n.12, p.67-86, set.2002.
- VALDEMARIN, V. T. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de Ensino Intuitivo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- VAINFAS, R. (Org.) *Dicionário do Brasil imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- VAINFAS, R. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, C.F.; VAINFAS, R. (Orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p.127-164.
- VALDEZ, D. Virtudes, instrução e diversão: a infância no *Primeiro livro* de leitura de Felisberto de Carvalho (1892). *Revista Pro-Posições*, Campinas, v.16, n.1 pág. 167-194, jan./abr. 2005,
- VALDEZ, D. Livros de leitura para a infância: fontes para a história da educação brasileira (1868-1960). *Leitura: teoria e prática*, Campinas, nº 43, pág.17-22, set.2004.
- VEIGA, C.G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, L. M.(org.) *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.35-82.

- VERÍSSIMO, J. *A educação nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto: 1985.
- VIDAL, D.; FARIA FILHO, L. M. *As lentes da história: estudos da história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas.SP: Autores Associados, 2005.
- VILAS BOAS, S. *Biografias & biógrafos: jornalismo sobre personagens*. São Paulo: Summus, 2002.
- VILLELA, H.O.S. Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. *Histórias e memórias da educação no Brasil – Vol. II: Século XIX*. Petrópolis: 2005, p.104-131.
- WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1996. (Biblioteca Pioneira de ciências sociais).
- WILLIAMS, R. *O campo e a cidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.