

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

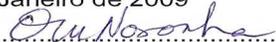
A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO PROJETO EDUCACIONAL DA
CRIANÇA NO PERÍODO IMPERIAL:
INSTRUÇÃO, MORALIZAÇÃO E DISCIPLINAMENTO

Autor: Isabel Cristina de Jesus Brandão.

Orientadora: Profa. Dra. Olinda Maria Noronha

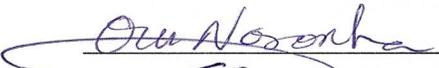
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Isabel Cristina de Jesus Brandão e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 21 de Janeiro de 2009

Assinatura: 

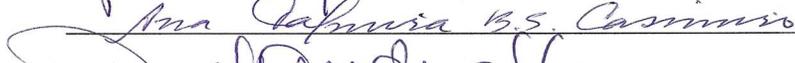
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:











© by Isabel Cristina de Jesus Brandão, 2009.

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

Brandão, Isabel Cristina de Jesus.
B733c A constituição histórica do projeto educacional da criança no período imperial: instrução, moralização e disciplinamento / Isabel Cristina de Jesus Brandão. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador : Olinda Maria Noronha.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Crianças – História. 2. História da educação. 3. Bahia – História – Império – 1822-1889. I. Noronha, Olinda Maria. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-499/BFE

Título em inglês : The historical constitution of educational project of the imperial period in the child: education, moral and discipline

Keywords : History of child ; History of education ; Bahia – History – Imperial Age – 1822-1889

Área de concentração : Filosofia e História da Educação

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof^a. Dr^a. Olinda Maria Noronha (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro

Prof^a. Dr^a. Azilde Lina Andreotti

Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho.

Prof. Dr. José Luiz Sanfelice

Data da defesa: 21/01/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : icjbrandao@yahoo.com.br

Dedico este trabalho ao meu pai José, minha mãe Delfina, minhas irmãs Lucineide e Laísa, meus irmãos José Luís, Elias e Antônio, as minhas sobrinhas Milena, Raíssa e Jéssica e ao meu sobrinho Lenine.

A Lúcia Leão. Tia, amiga e companheira.

Agradecimentos

A minha orientadora, professora Dra. Olinda Noronha, pela amizade e acompanhamento cuidadoso no desenvolvimento do trabalho.

À Banca Examinadora, pelas contribuições acrescentadas a este trabalho.

Aos professores Silvio Gallo, Olga Von Simson, José Luis Sanfelice, Sérgio Castanho e José Claudinei Lombardi, que muito contribuíram para o meu crescimento.

Aos funcionários da pós-graduação, pelo cuidado e atenção no atendimento.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por ter me liberado para cursar o doutorado.

Ao Programa de Qualificação Institucional da CAPES, pelo financiamento da bolsa de estudos.

Aos funcionários do Arquivo Público da Bahia, do Instituto Histórico e Geográfico, do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística e da Biblioteca Central da Bahia.

Agradecimentos pessoais:

Como citar nomes de diferentes pessoas que fazem parte da minha história de vida, até o presente momento, e que, com certeza, muito contribuíram, direta ou indiretamente, para essa minha trajetória acadêmica e meu crescimento pessoal? Diante da dificuldade para executar tal tarefa, optei por agrupá-las em diferentes momentos da minha vida. Agradeço carinhosamente:

Aos parentes, padrinhos, madrinhas, colegas, amigos e amigas de Paratinga, que sempre me apoiaram e incentivaram os meus estudos.

Aos meus amigos e conterrâneos, que fizeram a diferença na minha estada na região paulistana.

Aos colegas, amigos e amigas das diferentes trajetórias acadêmicas: viçosenses, são-carlenses e campineiros.

Aos colegas, amigos e amigas conquistenses.

A minha família de coração.

A todos vocês, o meu muito obrigada pela acolhida, carinho e amizade.

Cheiro!

Foi nos bailes da vida que compreendi que minha vida é andar por esse país e que preciso ir, preciso andar, vou por aí a procurar, rir pra não chorar. Quero assistir ao sol nascer, ver as águas do rio correr, ouvir os pássaros cantar. Eu quero nascer, quero viver.

E, como num filme, me lembro do quanto eu caminhei pra chegar até aqui, percorri milhas e milhas antes de dormir, os mais belos montes escalei e nas noites de chuva chorei, mas levo comigo a certeza de que amanhã será um lindo dia, por isso temos que cantar a beleza de ser um eterno aprendiz, sem perder de vista a *Arte de sorrir cada vez que o mundo diz não*, mesmo naqueles dias em que o tédio toma conta de mim e, se tudo piorar, eu não sei do que sou capaz.

Então descubro que todo mundo é lobo por dentro, ninguém é lobo mau. Neste momento, estava na mata, quando a tribo me chamou. Então, pinteí de verde a grama em dia claro para ouvir o canto da cigarra nas vozes da primavera, navegando pelo Danúbio azul, pois quando o vento dança com as fadas entre uma balada e um blues, a paixão cai da madrugada lá do céu escorrem azuis, pingam luas, gotas aladas... entre uma balada e um blues, o calor das mãos apertadas reconforta a mão que conduz.

É hora de me movimentar, pois, mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma, até quando o corpo pede um pouco mais de alma, a vida não pára. E como a água que desce a cachoeira e não pergunta se pode passar, eu vou seguindo a peregrinação de uma retirante e levando comigo as recordações das terras por onde passei.

Bate a saudade como a do velho maquinista que, com o seu boné, lembra o povo alegre que vinha cortejar, mas sei que há um vilarejo ali, onde areja um vento bom e, no caminho, eu vejo um cortejo à luz do sol.

E nesse movimento da vida, vou fechando mais um ciclo onde gira mundo, gira pião, o tempo passou num instante na roda do meu coração.

RESUMO

No presente trabalho, analiso a história da educação da criança durante o Império, na província da Bahia. Os registros sobre a educação da criança na Bahia referem-se basicamente ao período colonial, especificadamente, à educação jesuítica e ao processo de catequização dos nativos. Além disso, observo que nas pesquisas desenvolvidas no campo da história da educação, em sua quase totalidade, as temáticas versam sobre período colonial ou republicano o que, conseqüentemente, demonstra que há um hiato quanto ao período imperial, o qual tem uma importante significância em nossa história. Esse fato me levou a questionar sobre como se constituiu a história da educação da criança no estado da Bahia durante o Império. Trata-se de um estudo documental, cuja fonte principal são os Relatórios dos Presidentes da Província, pois, como documentos oficiais, contêm informações “ampliadas” das políticas educacionais do Império na província baiana. É importante destacar que o foco deste trabalho é a educação das crianças que freqüentavam as instituições escolares. Os documentos analisados indicam que, nessa época, a infância caracterizava-se como um período que se iniciava ao 0 anos e se estendia até os 14 anos de idade, sendo que, a partir dos 7 anos, a criança estava apta para ingressar nas instituições de ensino. O projeto de instrução que se desenvolvia na escola primária tinha como objetivo principal a moralização das crianças, por meio da qual se buscava formar um indivíduo que atendesse a uma sociedade em pleno desenvolvimento da burguesia e expansão do sistema capitalista, que exigia um povo civilizado de acordo com o modelo europeu de sociedade e civilização que definiam os padrões da época. O ensino tinha muito mais uma conotação de *status* e, nesse sentido, era destinado, inicialmente, à elite dominante. Porém, à medida que o capitalismo vai adquirindo forma e, conseqüentemente, exigindo pessoas qualificadas para a sua consolidação, a instrução primária passa a ser direcionada principalmente para formação do trabalhador. Uma educação que teve como principal característica a moralização dos sujeitos.

ABSTRACT

This work intends to analyse children's education during the Imperial Period in Bahia. The documental registration about children's education in Bahia is related basically to the colonial period, specially to the jesuitic education and the process of native's catechesis (oral religious education). Besides this first point, this research observes that in many studies developed in the history field, the subjects are related to the colonial or republican period, what means that there is an interruption in Imperial period, that is also very important in our history. This perception brought me an interest about the constitution of children's education in Bahia during the imperial period. This is a documental research, supported basically in the Presidents of the provinces' reports because, as oficial documents, they have enlarged information about the educational policy in Bahia during the imperial period. It's important to perceive that this project focus, in fact, on the children that attended those schools. The analysed documents showed that, in this period, childhood was considered the period between zero and fourteen years old, and seven-year-old children could go to school. The instructional project had a main goal in the children moralization, from which they wanted to raise men that could serve to the burghership, in full development in that time, and the increasing capitalist system, that was looking for an european model in society and civilization. The educational system had a conotation of maintenance of the *status* so it was directed to a special group: the elite. However, while the capitalism was acquiring its own shape, requiring specialized people for its consolidation, basic instruction was being directed towards the professional education, having as its main characteristic, people's moralization.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1	
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	9	
3 CONTEXTO HISTÓRICO DO BRASIL E DA BAHIA DURANTE O IMPÉRIO.....	25	
3.1. Brasil Imperial: algumas considerações	25	
3.2. Características da Província da Bahia	37	
4 A CRIANÇA NA HISTÓRIA.....	47	
4.1. História da Infância no Brasil	56	
5 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NA BAHIA DURANTE O IMPÉRIO E A QUESTÃO.....	DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA	75
5.1. A Instrução Primária	84	
6 EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO SÉCULO XIX: INSTRUÇÃO, MORALIZAÇÃO E DISCIPLINAMENTO.	99	
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131	
8 REFERÊNCIAS	137	
9 FONTES	145	
9.1. Relatórios.....	145	
9.2. Jornais e Revista	146	
9.3. Obras	147	
9.4. Outros Documentos.....	147	
ANEXOS	149	
A) Charge 1 do Jornal O Balão.	149	
B) Charge 2 do Jornal O Balão.....	151	
C) Charge 3 do Jornal O Balão.....	153	
D) Lei dos Imigrantes.	155	
E) Plano de Educação Civil.	157	
F) Decreto de 16 de Junho de 1832.....	161	
G) Estória de Grizel.....	165	
H) Estória de Maria ou a Preguiçosa.....	169	
I) Conto Juvenil.....	171	
J) Prólogo do Novo Robinson.	173	
K) Processo de ensino da escrita, leitura, ortografia e gramática pelo método mútuo.....	175	
L) Comparação entre o método do Ensino Mútuo e o de Castilho.	177	
M) Parecer da Comissão da Sociedade de Sciencias Medicas de Lisboa nomeada para dar sua opinião sobre o methodo portuguez do ensino primario do Sr. Castilho, considerado phyziologicamente. Bahia, 28 de novembro de 1855.	179	

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, analiso a história da educação da criança na Bahia durante o período imperial, com foco na educação de crianças que não estavam em instituições assistenciais, como roda dos expostos, asilos, conventos, casas de acolhimentos, mas, sim, em instituições escolares.

O interesse pelo tema resultou de experiências que vivenciei na pós-graduação *stricto sensu*,¹ nível de mestrado, em educação, quando realizei pesquisa sobre Políticas Públicas em Educação Infantil. Durante o trabalho de revisão da literatura sobre educação de criança, chamou-me a atenção o fato de a história sobre o tema no Brasil ter como referência registros feitos nas instituições dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, especialmente a partir do século XX (CAMPOS, 1995; KRAMER, 1984; ROCHA, 1999; ROSEMBERG, 2001), e de registros sobre a educação da criança na Bahia se referirem basicamente ao período colonial, especificamente, à educação jesuítica e ao processo de catequização dos nativos.

Em minhas incursões no doutoramento, durante a análise das publicações virtuais do grupo Histedbr², notei escassez de trabalhos sobre a educação infantil e, em sua quase totalidade, as temáticas versavam sobre o período colonial ou republicano o que, conseqüentemente, demonstrava a carência de pesquisa historiográfica sobre o período imperial. Esse período histórico brasileiro se iniciou após a declaração, em 1822, da Independência do Brasil em relação a Portugal e finalizou com o golpe de estado militar que instaurou, em 1889, o regime republicano de governo. O período imperial tem um grande significado em nossa história, pois é marcado pela consolidação e expansão do capitalismo, assim como por vários movimentos sociais na luta por “liberdade”.³

¹ Na Universidade Federal de São Carlos, no período de 2001 a 2003, sob a orientação da Profa. Dra. Anete Abramowicz. Dissertação: Políticas Públicas em Educação Infantil, em que analiso as políticas de prefeituras administradas pelo Partido dos Trabalhadores.

² Analisei as edições *on-line* da revista do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, publicadas até 2006.

“O Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDBR” é um coletivo nacional de pesquisa que tem articulado a participação de Grupos de Trabalho da área de História da Educação em vários estados brasileiros. Atualmente, conforme dados do último cadastramento, realizado em julho de 2006, são 24 (vinte e quatro) GTs localizados em 13 Estados do Brasil.” Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2006.

A Revista *HISTEDBR On-Line*, ISSN 1676-2584, publica artigos resultantes de pesquisa ou de reflexão acadêmica, estudos analíticos e resenhas na área de história da educação e documentos. Até junho de 2008, a revista havia feito 30 publicações. A primeira edição foi de setembro de 2000.

³ Alguns desses movimentos serão referenciados no terceiro capítulo.

Além disso, analisei os trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de História da Educação⁴, evento organizado pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE)⁵, que vem se constituindo num importante espaço de socialização dos trabalhos desenvolvidos por historiadores da educação brasileira.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotei o critério de selecionar os trabalhos por temática relacionada ao objeto da pesquisa, por isso eles foram reunidos em quatro grupos: trabalhos que discutem temas do Império; trabalhos que analisam questões sobre Infância e Império; trabalhos que abordam a infância em diferentes temas e períodos históricos; e, finalmente, trabalhos que situam a Bahia no Império.

No primeiro Congresso, realizado em 2000, foram aprovados 171 trabalhos e, desse total, tivemos 12 sobre Império, 1 sobre Infância e Império e 2 que tratavam de diferentes temas sobre a infância.

No segundo Congresso, realizado em 2002, do total de 363 trabalhos 35 versavam sobre o Império, 6 sobre Infância e Império, 4 sobre diferentes temas relacionados à infância e apenas 1 sobre a Bahia no Império.

Durante o terceiro Congresso, realizado em 2004, foram aprovados 289 trabalhos, sendo que 53 discutiam o Império, 6 Infância e Império, 11 que tratavam de diferentes temas sobre a infância e 2 discutiam aspectos da história da educação na Bahia.

Já no quarto Congresso, realizado em 2006, dos 272 trabalhos aprovados, 32 abordavam o Império, 6 Infância e Império, 10 tratavam de diferentes temas sobre a infância.

Na Revista Brasileira de História da Educação⁶ editada pela SBHE e que já se encontra na 17ª edição, foram encontrados 14 artigos sobre o período imperial no Brasil, 4 sobre o Império em outros países, 1 sobre infância e outro que aborda a temática Infância e Império.

A Revista Brasileira de Educação, publicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), publicou, nas 38 edições, 1 trabalho sobre o Império e 16 sobre a Infância.

⁴ Considerarei somente os trabalhos editados nos anais do evento disponíveis no sítio:

<http://www.sbhe.org.br/novo/index.php?arq=arq_congressos&titulo=Congressos&ext=php>.

⁵ “A Sociedade Brasileira de História da Educação é uma entidade sem fins lucrativos que tem como objetivo congrega profissionais brasileiros que realizam atividades de pesquisa e ou docência em História da Educação e estimular estudos interdisciplinares, promovendo intercâmbios com congêneres nacionais e internacionais e especialistas de áreas afins.” Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/>>. Acesso em: 4 set. 2008.

⁶ Desde 2001, a SBHE vem publicando a **Revista Brasileira de História da Educação**, que se propõe a ser um canal de divulgação da produção nacional e internacional na área de História da Educação. A revista, de publicação semestral até 2006, passou a ser quadrimestral a partir de 2007.

Nos trabalhos de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), encontrei as seguintes informações na biblioteca digital⁷: 64 dissertações, das quais 5 abordam a temática infância com enfoque no lúdico, no cotidiano escolar, em relações raciais e no teatro; e 1 que aborda a escola de primeiras letras durante o Império. Das 37 teses localizadas, nenhuma aborda a temática Infância, Império ou História da Educação da Bahia.

Em outro sítio⁸, foram localizadas 2 dissertações da área de Saúde Comunitária, que tinham como foco a infância, 1 de história que aborda o Império e os mesmos trabalhos da área de educação já destacados anteriormente.

Já no banco de dados *pergamum*,⁹ foram localizadas 4 dissertações que abordam a temática infância nas seguintes áreas: medicina, saúde coletiva, dança, filosofia e ciências humanas, e 1 que aborda o período imperial, localizada na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Foram localizadas somente 2 teses na Faculdade de Educação que aborda a educação infantil.

Heloísa Candau Rocha realizou um levantamento da produção nacional sobre educação infantil no período de 1983 a 1996 e destaca que é nesse período que se consolida a pesquisa sobre educação infantil no Brasil e que:

A consolidação deste campo permitiu ainda identificar uma acumulação científica da área, relativa à orientação das práticas pedagógicas e à definição de parâmetros para a formação dos profissionais a ela associada (sic). A grande diversidade de assuntos e temas tratados revelou as inúmeras possibilidades de abordagem e de aspectos relacionados com a educação da criança de 0 a 6 anos e representou o crescimento da produção e uma consolidação efetiva deste campo de estudo, especialmente na área da educação. (ROCHA, 2001, p. 29).

Observo que a história da educação da criança na Bahia não recebe a importância devida nos trabalhos apresentados tanto nos eventos, como nos periódicos, o que reforça a minha tese da necessidade de pesquisas sobre a história da educação na Bahia.

Esse fato me levou a questionar as condições históricas que determinaram a história da educação da criança no estado da Bahia durante o Império. Del Priore destaca que:

⁷ <www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca>. Acesso em: 4 set. 2008.

⁸ <http://www.btdt.ufba.br/new_btdt.htm>. Acesso em: 03 set. 2008. Nesse banco constam trabalhos defendidos a partir de 2002.

⁹ <<http://www.pergamum.bib.ufba.br>>. Acesso em: 03 set. 2008. Neste banco de dados constam trabalhos defendidos anteriormente a 2002.

Do período colonial à República dos anos 30 assistimos ao desenrolar e ao desdobramento desses assuntos complementares, anotando que se a criança é o grande ausente da história, ela é, por um paradoxo, o seu motor. Ela é o adulto em gestação. Apenas estudando a infância e compreendendo as distorções a que esteve submetida, teremos condições de transformar o futuro das crianças brasileiras. E de nos transformar através delas. (DEL PRIORE, 1991, p. 9).

Em uma visão panorâmica, vale questionar como se organizaram as políticas em relação à criança no passado mais remoto e, como visão focal, quais as propostas de políticas públicas para o atendimento à criança no período pesquisado. Que concepção de criança, infância e educação essas propostas apresentavam? O que dizem os registros da época sobre a realidade social das crianças baianas? Para Del Priore:

Resgatar a história da criança brasileira é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessaram a vida de milhares de meninos e meninas. O abandono de bebês, a venda de crianças escravas que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significavam mera sobrevivência, as violências cotidianas que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo ou operário foram situações que empurraram por mais de três séculos a história da infância no Brasil. Contudo, se é verdade que desta história surge uma imagem do autoritarismo e indignidade imposta por adultos às crianças, surge também uma história de amor materno e paterno, de afeto e de humanidade das inúmeras pessoas que, acima de preconceitos e interesses mesquinhos, deixaram-se sempre sensibilizar com aqueles que, antes de tudo, são os mais carentes e indefesos dos seres humanos. (DEL PRIORE, 1991, p. 7-8).

Segundo Noronha:

A recuperação histórica do passado para entender problemas e interrogações postos no “agora” é importante para o pesquisador na medida em que este passado contém muitos dos elementos constitutivos da realidade contemporânea. [...] Queremos deixar bem claro que a atitude de buscar a recuperação do passado não se dá sem a intencionalidade do pesquisador, uma vez que não acreditamos numa história neutra, que não possui pressupostos e indagações à realidade. [...] (NORONHA, O., 1998, p. 18).

Entendo, pois, que é necessário ampliar e aprofundar as discussões sobre a educação da criança considerando que pesquisar a história da educação infantil na Bahia, com foco na vida imperial, é de fundamental importância para uma melhor compreensão, pois, segundo Del Priore (2000, p. 8) “[...] o saudável exercício de ‘olhar para traz’ (sic) irá ajudar a iluminar os caminhos que agora percorremos, entendendo melhor o porquê de certas escolhas feitas por nossa sociedade.”

Devemos considerar também que “[...] ‘as diversidades e peculiaridades regionais’ são ‘capazes de contribuir para complementar ou enriquecer a história da educação, permitindo que a

identificação das mesmas e sua compreensão no contexto nacional possibilitem uma nova síntese.” (MIGUEL, 2004, p. 114).

Podemos observar que algumas questões educativas vivenciadas nos períodos subseqüentes têm suas origens no Império. Sanfêlice (2004, p. 104) indica a necessidade de pesquisar a política da educação do século XIX: “[...] seria interessante que se fizesse uma discussão também sobre as fontes da história das políticas educacionais (no Brasil) no transcorrer do século XIX, por exemplo. Com certeza, encontraremos algumas diferenças quanto a elas”.

Focalizo as crianças que estavam nas instituições escolares, pois acredito que a discussão sobre as instituições de assistência à infância no século XIX tem sido bastante explorada. Em razão da grande ênfase dada a essas instituições, comecei a me questionar *onde estavam as crianças que não eram órfãs nem abandonadas pela família*. Afinal, esse olhar nas instituições de acolhimento passou a determinar o século XIX como um período de crianças abandonadas e enjeitadas, já que são vastos os registros dessas instituições,¹⁰ em diversos setores administrativos do período, desde relatórios dos presidentes de províncias a registros policiais. Há, até registros de crianças que eram abandonadas e que, em muitos casos, se transformavam em refeições de bichos, registros de crianças órfãs, crianças que morriam por maus-tratos etc.

Acredito, entretanto, que não só de miséria e maus-tratos viviam as crianças do Império. Como todo movimento da sociedade da época, diversos fatores se confluíam e as crianças não estavam em um mundo à parte, isoladas. As instituições de acolhimento desempenhavam um papel bem definido naquele contexto, que era o de cuidar e educar as crianças que, por diversos fatores, não tinham um adulto que se responsabilizasse por elas. Devemos, portanto, superar a idéia, fortemente cristalizada, de que as mães eram más por abandonarem seus filhos e que somente à mulher cabia a responsabilidade pelo sofrimento infantil.

Além disso, não devemos ignorar o fato de vivermos em uma sociedade dividida em classes, o que me levaria, certamente, a pensar em *infâncias diferenciadas*: a indígena, a branca, a negra, a escrava, a pobre, a rica. Há vários registros sobre a dificuldade de pesquisar as camadas

¹⁰ Porém, compreendo ser uma temática que necessita de novas pesquisas. Nos documentos analisados, identifiquei várias instituições de caridade na Província da Bahia, mas, geralmente, o foco das pesquisas tem sido a Santa Casa de Misericórdia. Segundo Kuhlmann Jr (1998, p. 25): “A grande quantidade de trabalhos sobre a história da assistência à criança pobre, atualmente, evidencia tanto uma preocupação com o tema, sinal da sua historicidade, quanto a existência de um volume significativo de fontes capazes de alimentar essas pesquisas. Além dos tratados, da legislação, dos relatórios, encontram-se também históricos como o da roda dos expostos da Santa Casa de Misericórdia de Salvador, escrito em 1862. A historiografia da assistência à infância é parte da própria história das instituições assistenciais.”

subalternas, especialmente no âmbito privado, uma vez que, em sua grande maioria, não detinham o domínio da escrita. O registro de suas histórias dava-se por meio da oralidade.

Segundo Kuhlmann Jr. (1998, p. 25), “se é difícil encontrar registros diretos da vida privada da infância das classes populares, há um amplo conjunto de documentos no âmbito da vida pública, envolvendo as iniciativas destinadas ao atendimento aos pobres e aos trabalhadores. [...]”

Há, também, o fato de que a história contada e registrada é a da camada dominante, a qual não tem interesse que se divulguem outras histórias e culturas que sejam diferentes ou contradigam fatos da sua história. Por isso, encontramos com maior facilidade registros da infância aristocrática e burguesa, como analisa Kuhlmann Jr.:

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

Além disso, é preciso lembrar as especificidades de uma sociedade marcada pelo escravismo, como bem destaca Civilleti:

Na primeira infância, até os seis anos, a criança branca era geralmente entregue à ama-de-leite. O pequeno escravo sobrevivia com grande dificuldade, precisando para isso adaptar-se ao ritmo de trabalho materno. Após esse período, brancos e negros começavam a participar das atividades de seus respectivos grupos. Os primeiros, dedicando-se ao aprimoramento das funções intelectuais, e os segundos iniciando-se no mundo do trabalho ou no aprendizado dos ofícios. (CIVILLETI, 1991, p. 33).

Uma divisão que expressa as relações sociais estabelecidas numa sociedade escravocrata, baseada na exploração da mão-de-obra da grande maioria da população e na desigual e injusta distribuição de renda.

Naturalmente o que antes de mais nada, e acima de tudo, caracteriza a sociedade brasileira de princípios do séc. XIX, é a escravidão. Em todo lugar onde encontraremos tal instituição, aqui como alhures, nenhuma outra levou-lhe a palma na influência que exerce, no papel que representa em todos os setores da vida social. Organização econômica, padrões materiais e morais, nada há que a presença do trabalho servil, quando alcança as proporções de que fomos testemunhas, deixe de atingir; e de um modo profundo, seja diretamente, seja por suas repercussões remotas. [...] (PRADO JR., 2004, p. 269).

Segundo Leite, “[...] criança, por definição, era uma derivação das que eram criadas pelos que lhes deram origem. Eram o que se chamava ‘crias’ da casa, de responsabilidade (nem sempre assumida inteira ou parcialmente) da família consangüínea ou da vizinhança.” E, conseqüentemente, “o abandono de crianças e o infanticídio foram práticas encontradas entre índios, brancos e negros em determinadas circunstâncias, distantes da questão da concentração devastadora nas cidades, da perversa distribuição de bens e serviços entre camadas sociais e das fronteiras que entre elas se estabeleceram”. (LEITE, 1999, p. 18).

A infância, durante o Império, caracterizava-se como um período que se iniciava ao 0 anos e se estendia até os 14 anos de idade. A partir dos 7 anos, a criança estava apta a ingressar nas instituições de ensino, cujo projeto de instrução tinha como objetivo principal a *moralização das crianças*. Essa é uma das questões que busco desenvolver neste trabalho.

A exposição do trabalho está organizada em seis capítulos e considerações finais. O primeiro é constituído da introdução. No segundo capítulo, descrevo o delineamento da pesquisa e os procedimentos metodológicos, procurando expor o pensamento marxiano que orienta as investigações da pesquisa. No terceiro, traço uma breve descrição da história do Brasil e da Bahia durante o Império. No quarto capítulo, discuto a história da criança. Nos capítulos cinco e seis, apresento os dados coletados e a análise realizada. Por fim, faço algumas considerações sobre as principais temáticas que emergiram durante a pesquisa: *educação e moralização, formação de professores e metodologia de instrução*.

A organização dos capítulos expressa uma preocupação em delimitar o campo de discussão para não incorrer no risco de querer “abordar” todas as temáticas que as fontes nos revelam, caindo assim em generalidades.

Com esta pesquisa, espero contribuir para as discussões que vêm sendo abordadas sobre a criança e para o registro da História da Educação Infantil na Bahia, durante o Império.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa constitui um estudo documental por meio do qual busquei identificar as concepções de criança, infância e educação infantil na Bahia no período imperial.

No primeiro momento, realizei uma revisão da literatura de trabalhos produzidos tanto na área de educação como na de história, o que me permitiu construir um quadro das produções sobre a história da criança, em especial, da educação infantil na Bahia e configurar a realidade sócio-política e econômica do Brasil e da Bahia no período pesquisado.

Para Del Priore (2000, p. 15), “resgatar esse passado significa, primeiramente, dar voz aos documentos históricos, perquirindo-os nas suas menores marcas, exumando-os nas suas informações mais concretas ou mais modestas, iluminando as lembranças mais apagadas”.

No segundo momento, realizei a coleta de dados em duas etapas, em janeiro de 2006 e de fevereiro a março de 2007. Nesse momento, fiz o levantamento de fontes¹¹ documentais na Bahia que versam sobre o tema.

Na primeira etapa da coleta realizada no Arquivo Público do Estado da Bahia (APEB), localizado na Baixa de Quintas, na cidade de Salvador, analisei diversos documentos oficiais da história da Bahia, tais como:

- Relatórios de Presidentes da Província.
- Correspondências da Instrução Pública no Império.
- Constituição do Império.
- Atos administrativos e outras legislações.
- Relatórios do Diretor da Instrução Pública.

Esses documentos constam da Seção de Arquivo Colonial e Provincial – Instrução Pública e Seção de Documentação Histórica. Presidência da Província – Série Legislativa. Uma dificuldade vivenciada nesse momento foi a impossibilidade de ler alguns documentos, em razão do seu estado de conservação.

¹¹ “O termo ‘fontes’ está associado à origem, à procedência, à fonte de consulta que fornece informações. Na filologia, área do conhecimento que privilegia o estudo de documentos escritos antigos, fonte é termo identificado como texto ou documento original. [...]” (ANDREOTTI, 2005, p.3).

Além disso, analisei alguns jornais e uma revista da época, que estão localizados no setor de microfilmagem:

- Jornal o Balão - (ano 2 – n. 16, 1880).
- Revista Scientifica, Litteraria e Noticiosa: a Escola - (ano I – n. 3 – periódico quinzenal, 1880).
- Jornal: o Recopilador, ou Livraria dos Meninos - (n. 1 – 11/07/1837).
- Jornal o Socialista - (n.1, 21 de julho de 1882).
- Jornal a Bahia - (ano I, n. 8, 30 de agosto de 1881).
- Jornal o Mentor da Infância - s/n, 1846,¹² n. 2 (7/11/1846); n. 3 (10/11/1846); n. 4 (11/11/1846); n. 5 (18/11/1846); n. 6 (21/11/1846); n. 7 (25/11/1846); n.10 (09/12/1846); n. 12 (23/12/1846).

Farei a descrição de cada jornal no desenvolvimento do texto, à medida que for necessária a utilização de informações sobre o conteúdo de cada um deles. Nos anexos, apresentarei as descrições dos jornais não utilizados. Nas citações dos documentos, será mantida a escrita original das fontes.

O acesso a esses documentos foi de fundamental importância para que eu pudesse construir o caminho da pesquisa, pois eles trouxeram informações que provocaram novos questionamentos sobre o objeto de estudo. Claro que esse não foi um processo tranquilo, pois pela primeira vez eu tinha acesso a fontes de um período distante da nossa história.

No contato inicial com funcionários da portaria do Arquivo Público, precisei preencher uma ficha, a qual me garantiria o livre acesso à instituição nos demais dias da coleta. Em seguida, preenchi outra ficha, no setor onde fazemos a consulta das relações de documentos de cada período, o que me garantiria os empréstimos dos documentos solicitados. Um funcionário me informou como deveria proceder durante a pesquisa: primeiro, eu faria um levantamento nas pastas onde consta a relação dos documentos que me interessavam de cada período da história da Bahia, anotaria o código correspondente e o entregaria a um dos funcionários responsáveis pelo setor, que o repassaria ao pessoal do setor dos arquivos. Esse procedimento se faz necessário

¹² Num primeiro momento, não foi possível identificar o número específico desse jornal, pois estava anexo ao número 12. Percebi que trata de outro número porque há uma repetição das páginas 3 e 4, além de começar com uma matéria sobre Gramática. Depois, verificando com cuidado, deduzi tratar-se do número 1, pois descreve o início da história de Grizel, que segue nos demais números do jornal.

porque os pesquisadores não têm acesso ao espaço onde os documentos estão armazenados, em condições especiais.

Segui os passos sugeridos e analisei algumas cartas do diretor da instrução pública, tentando transcrever algumas já que não dispunha, naquele momento, de outros recursos de registro.

Algumas questões chamaram a minha atenção durante a primeira etapa da coleta de dados:

- Respostas imediatas aos ofícios.
- Vários pedidos de transferências de professores.
- Muita troca de cadeiras entre os professores.
- Todas as correspondências oficiais terminavam sempre com a expressão *Deus Guarde a VEx^a*, uma evidência da forte presença e influência da Igreja Católica naquele contexto.

Além dessas, outras questões foram sendo provocadas como:

- Quem eram os meninos e meninas que freqüentavam a escola?
- Quantos e quais foram os presidentes da província e o tempo de mandato?

Outro fato que despertou minha atenção tanto nas fontes primárias quanto nas secundárias, foi praticamente a falta de referência a Portugal na História do Brasil naquele momento. Afinal, qual a influência da Coroa Portuguesa na então ex-colônia?

Tentei registrar uma série de documentos, mas, infelizmente, os recursos tecnológicos não funcionaram: os documentos que consegui fotografar não ficaram legíveis; não obtive sucesso quando procurei imprimi-los ou visualizá-los em tela do computador; e, ainda, outros, em razão do seu mau estado de conservação, não possibilitaram nem mesmo fotografá-los.

Pesquisei, também, o acervo de microfilmes. Para solicitar cópia dos documentos, no setor de microfilmes, era necessário fazer um ofício, no qual deveria informar o microfilme, o flash, o nome do documento e as páginas.

Segundo Andreotti, “todo o material que compõe um acervo de documentos nas suas várias formas, papéis, iconografias, fotografias, objetos etc, são fontes de consulta que nos trazem informações; são o ponto de partida e somente se constituem em fontes de pesquisa a partir da indagação do pesquisador. [...]” (ANDREOTTI, 2005, p. 4).

Nesse sentido, compreendo que, ao fazer uma pesquisa histórica, devemos ter consciência de que o objetivo é encontrar dados que expressem informações sobre o período estudado em diferentes aspectos: político, econômico e social. “No entanto, a tarefa de produzir o conhecimento histórico torna-se mais complexa na medida em que se toma como objeto de estudo os processos históricos apreendidos em seus aspectos de totalidade histórica, e não como fatos particulares analisados de forma isolada.” (NORONHA, O., 1998, p. 24).

O diálogo teórico realizado nesta pesquisa identifica-se com as categorias marxianas. Para Netto (1998), a teoria marxiana acha-se estruturada como um processo objetivo e contraditório, que apresenta sujeitos coletivos e determinados socialmente e com diferentes graus de consciência. Isto significa que o processo histórico possui uma especificidade que independe das representações que dela façam os sujeitos, por isto não fazemos história como queremos, mas nas condições que são dadas. O processo objetivo, portanto, é constituído por sujeitos reais, que não se plasmam como sujeitos singulares, mas como grupos sociais vinculados por interesses comuns, e os projetos são conduzidos por sujeitos determinados, isto é, tais sujeitos não se constituem aleatoriamente, mas de acordo com imperativos e possibilidades que se colocam concretamente nos espaços e tempos precisos guiados pelo maior ou menor grau de conhecimento que têm dos limites e possibilidades da sua ação.

É nesta perspectiva que pensamos investigar, compreender e explicar os projetos de instrução do Império na Bahia, que traziam implícitos os princípios de educação e de moralização das crianças para a ordem social e para o trabalho.

Uma adequada análise histórica deve considerar que os acontecimentos históricos possuem uma materialidade objetiva e subjetiva e, neste sentido, a construção do conhecimento histórico é determinada pelo esforço de abstração e teorização do movimento dialético da realidade. Para Frigotto (2000), trata-se de um esforço de ir à raiz das determinações múltiplas e diversas que constituem determinado fenômeno. Aprender as determinações do núcleo fundamental de um fenômeno, sem o que este fenômeno não se constituiria, é o exercício por excelência da teorização histórica de ascender do empírico – contextualizado, particularizado e, de início, para o pensamento, caótico – ao concreto pensado, ou conhecimento, que, por ser histórico e complexo e por limites do sujeito que o conhece, é sempre relativo.

A educação é compreendida como uma atividade humana social e histórica, que se organiza de forma conflituosa e contraditória, articulada com os múltiplos interesses econômicos,

políticos, culturais e sociais e estruturada da maneira como se organiza o processo de produção da existência humana no processo de trabalho.

O contato inicial com as fontes foi marcado por um misto de surpresa, fascínio, insegurança e aprendizado: surpresa e fascínio para com o Arquivo Público da Bahia e a história do espaço onde se localiza¹³; insegurança em relação à escrita dos documentos, cujos manuscritos, que imaginei não conseguir ler, tiveram a sua leitura facilitada com o processo de decodificação e várias leituras realizadas; aprendizado, que perpassou, desde a necessidade de acessórios especiais (luvas, máscara, recursos tecnológicos), a questões de rotina e funcionamento do setor e, especialmente, à necessidade de me despir dos conceitos até então construídos sobre o objeto que me propunha a analisar. Era necessário imaginar outras infâncias e projetos educativos.

Essa primeira etapa da coleta de dados possibilitou também um melhor conhecimento dos setores nos quais estão disponíveis algumas fontes documentais, na cidade de Salvador, e favoreceu o contato com outros pesquisadores.

Um momento marcado por muitas descobertas e surpresas para uma pesquisadora que estabelece um contato inicial com arquivos públicos e relação direta com fontes primárias: contato com o setor responsável pela organização das fontes, descoberta da cidade, informações sendo construídas por meio do porteiro do prédio, colegas de trabalho, cobradores e motoristas de ônibus, passageiros, ou melhor, companheiros de viagem (levávamos uma hora pra chegar até a Baixa de Quintas).

Na segunda etapa da coleta, o foco da pesquisa foram os Relatórios dos Presidentes da Província. Isso ficou definido após análise dos primeiros documentos, quando se evidenciou que

¹³ Criado em 1890 para reunir o material administrativo e histórico de diversos setores oficiais da Antiga Província e do Estado da Bahia, que se encontrava num porão do Palácio dos Governadores, foi abrigado no antigo prédio onde funcionava a Escola de Belas Artes, na então Rua do Tijolo, atual 28 de Setembro. Após diversas remoções, instalou-se em abril de 1919 no prédio de número 19 da Rua de Baixo de São Bento, atual Carlos Gomes, onde funcionava a Associação dos Empregados do Comércio. Dali saiu somente em 1945, para ocupar o prédio construído para esse fim, localizado também na Rua Carlos Gomes, na entrada da Rua Senador Costa Pinto.

A crescente expansão do acervo e a inadequação do local no Centro de Salvador resultaram na última transferência de sua sede, em 1980, para o prédio histórico da Quinta dos Padres, Quinta do Tanque, ou ainda Quinta dos Lázarus, situado no Bairro de Quintas (Ladeira de Quintas nº 50 Salvador/BA). A histórica construção abrigou desde o século XVI a quinta de descanso dos jesuítas, proprietários do imóvel até a expulsão da Ordem do Brasil, em 1759. Após inúmeras reformas, adaptações e vários proprietários, foi restaurada pelo Governo da Bahia e destinada à instalação do APB, local onde hoje se encontra. Em 1994, foi construído o Prédio Anexo à sede do APB, com área de 1.000 m², ampliando suas instalações, onde hoje está instalado o Setor de Restauração.

Disponível em: < http://www.fpc.ba.gov.br/arquivo_publico_institucional_localizacao.asp>. Acesso em: 28 de mai. 2008.

os relatórios, tidos como documentos oficiais, continham informações “ampliadas” das políticas educacionais do Império na província baiana. Nesse momento, fiz um mapeamento de cada um dos 18 microfilmes dos relatórios para eleger quais dos 106 relatórios¹⁴ e quais documentos anexos a eles deveriam ser reproduzidos. Foi um trabalho intenso de detalhamento dos tópicos que seguiam cada relatório. Esse trabalho se fez necessário também para complementação de alguns relatórios copiados na primeira etapa.

Também fiz um novo levantamento dos jornais microfilmados. Consegui a cópia da listagem de todos os jornais publicados na Bahia, considerados como um importante material para estudos da história da Bahia, em seus diferentes aspectos: educacional, político, econômico, cotidiano etc. Uma das primeiras questões que surgiram foi em relação ao nome de cada periódico. A título de exemplo, destaco: O Sentinella da Liberdade, O Portacollo, O Censor, A Luz Bahiana, O Açoute dos Déspotas, O Espectador, O Defensor do Povo, O Cascavel etc. O que significa cada nome? A quem pertencem? Que registros contêm?

Além disso, obtive cópia, na Biblioteca do Arquivo Público da Bahia, de textos da edição especial do Diário da Bahia,¹⁵ que versam sobre diferentes assuntos da história baiana em comemoração ao Centenário do 2 de Julho. Configura-se num importante documento para os estudos da história da Bahia. É importante destacar que, na primeira etapa, não foi permitida essa reprodução. Esse documento destaca:

Ao decorrer de 1923, na celebração do centenário da Independencia Política do Brasil na Bahia, donde, como um novo sol, surgiram e se distenderam, por todo o vastissimo territorio do paiz, a Fé e o Amor, o Progresso e a Civilização, não podia deixar a Imprensa official do Estado de participardas grandes homenagens ao ‘2 de Julho’ de 1823.

[...]

Homenageando, assim, o Passado e trabalhando pelo Futuro desta querida Terra, o *Diario Official* foi pedir a illustres amigos e patricios que dissessem, em breves traços, pelas suas columnas, da nossa evolução moral, intellectual e material, principalmente de referencia aos derradeiros cem annos, sobre os progressos obtidos, os avanços feitos, as supremacias alcançadas, para desvanecimento e gaudio dos obreiros da actualidade e maior dignificação do renome da Bahia.

Attentae, portanto, para as paginas deste *Diario* pois são ellas fidedignas informações do que fomos, do que significamos e de que havemos de ser, em todos os ramos da vida, na escala das classes sociaes que, embora diversificadas nos seus misteres e aptidões, se entrelaçam para o conjuncto de progredimento e riqueza da nossa abençoada Terra, heroína na guerra e na paz, idolo maior dos nossos deveres e affectos, synthetisados na

¹⁴ O número de relatórios não corresponde ao número de mandatos do governo da província da Bahia, ou seja, 112. Revezaram no cargo 27 presidentes. O primeiro presidente foi nomeado em 05/11/1823, e o último em 08/06/1889 governando até 17/11/1889, quando foi proclamada a república na Bahia. Maiores detalhes ver CASTRO, Renato Berbert de. **Os vice-presidentes da Província da Bahia**. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1978.

travessia deste mundo de maravilhas para o bem e para o mal, na mais bella imagem do nosso Destino, desde a educação pelo culto aos nossos antepassados até as verdadeiras raízes do coração, pelo nome que se liga, pela familia que ser fôrma e pela raça que se prepara, tudo, afinal, para a consciencia do nosso proprio amor á Patria, no nobre e profundo orgulho de bahianos!

E, depois, num gesto franco de sincero reconhecimento, qual um preto veraz de justiça, dissei comnosco, filhos daqui e de plagas outras do Brasil e do estrangeiro:

Salvè, Bahia! Salvè! (BAHIA, 1923, p, 1-2, grifo do autor).

No Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHB),¹⁶ foi possível localizar algumas obras raras sobre a educação no século XIX, principalmente as obras do Moacyr Primitivo, mas, infelizmente, não consegui reproduzi-las.

Fiz, também, uma pesquisa no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), localizado no Vale de Nazaré,¹⁷ em busca de informações sobre a população do Império na província da Bahia. Obtive cópia da obra *História das estatísticas brasileiras*,¹⁸ onde constam informações sobre o quinto relatório da Diretoria Geral de Estatística, sobre o Censo de 1875 e parte de 1876.

Nesse quinto relatório, o Diretor-Geral, *Manuel Francisco Correia* (já Senador do Império e futuramente Conselheiro de Estado), inclui uma síntese dos resultados, que bem poderia ter tido vida própria, independente (BRASIL, 1877, p. 8-38). Transcrevê-lo, tornando-o disponível aos estudiosos, é o objetivo deste capítulo. Tem ele dez seções: I População segundo as condições sociais, II População por sexos, III população por estado civil, IV População segundo as raças, V Religião, VI População segundo a nacionalidade, VII Densidade populacional, VIII População por profissões, IX Instrução, X Defeitos físicos e afecções mentais (com doze quadros); ao que segue detalhes província a província (inclusive o Município Neutro). Trata-se, tomando como referência a excelente publicação do IBGE, **Brasil em Números**, de um autêntico **Império em Números** ou, diríamos, **Brasil Império em Números**; enfim, uma preciosidade. (SENRA, 2006, p. 417 – grifo do autor).

Este foi o único documento, disponível no IBGE, em que constavam dados sobre a Bahia durante o Império.

Em outro momento, precisei digitar as informações sobre os relatórios para facilitar a sua reprodução pela equipe do setor de microfimes do APEB. Para isso, recorri à Universidade Federal da Bahia (UFBA) na expectativa de conseguir uma sala de informática onde me fosse permitido realizar o trabalho, mas, para minha surpresa e decepção, não consegui autorização para isso, mesmo me identificando como doutoranda do Programa de Pós-Graduação em

¹⁶ Localizado na Av. Sete de Setembro, 94A - Centro – Salvador-BA.

¹⁷ Av. Presidente Marechal Castelo Branco, 750 – Ed. Centralvalle – Vale de Nazaré – Salvador-BA

¹⁸ SENRA, Nelson de Castro. **História das estatísticas brasileiras**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

Educação da Universidade Estadual de Campinas e docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Essa experiência me instigou, ainda mais, a questionar o acesso aos espaços públicos, especialmente, das instituições de ensino.

Acredito que precisamos rever as relações que as instituições de ensino superior estabelecem com os pesquisadores que não pertencem ao seu quadro docente ou discente e, conseqüentemente, questionar sobre o significado da instituição pública. Cotidianamente, enfatizamos o discurso do *ensino público, gratuito e de qualidade*, mas, geralmente, barramos o acesso da maioria da população a essas instituições. E, cada vez mais, impera uma apropriação do espaço público como se fosse uma instituição privada, particular e individual.

Na seqüência da coleta de dados, fui orientada pelas funcionárias do setor de microfilmes a conversar com a professora Antonieta Nunes,¹⁹ que conhecia bastante a história da Bahia. Com as orientações da professora Antonieta, motivei-me a pesquisar a história de Abílio César Borges (o Barão de Macaúbas), que, como definiu Nunes, em nossa conversa, “foi quem discutiu e elaborou propostas sobre educação infantil na Bahia. Foi um grande educador do século XIX e até hoje, pouco pesquisado.” Em seguida, fui buscar, na Biblioteca Central da Bahia, localizada nos Barris²⁰, a obra de Isaiás Alves sobre Abílio César Borges. Como é obra rara, precisei gravar a leitura e depois fazer a transcrição. Para minha surpresa, após concluir a transcrição do material e, diante da necessidade de verificar o original, consegui localizar obra na Biblioteca Central da Unicamp e tive autorização para copiá-la.

Além dessa obra, consegui, na Biblioteca Central da Bahia, reproduzir o número especial da Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia dedicado ao Barão de Macaúbas,. “O Instituto Geographico e Historico da Bahia, no exacto cumprimento de sua missão promoveu a comemoração do Primeiro Centenario do nascimento do Dr. Abilio Cesar Borges, Barão de Macahubas, glorioso educador bahiano e brasileiro. [...]” (BAHIA, 1825, p. 1). Esta obra consta de diversos artigos sobre a vida e a obra de Abílio César Borges.

Também obtive autorização, junto ao setor de obras raras, para escanear a *Dissertação lida por Abilio César Borges no Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Ayres*, realizado em 2 de maio de 1882. É importante destacar que o escaneamento foi feito pela própria equipe da biblioteca. Depois, fiz a impressão do texto e, na seqüência, a digitação para que fosse possível

¹⁹ A professora Antonieta Nunes é historiadora do Arquivo Público do Estado da Bahia e professora, adjunto, da Universidade Federal da Bahia.

²⁰ Localizado à Rua General Labatut, 27 - Barris –Salvador-BA.

fazer as citações do texto, pois a forma de escaneamento não me permitiu trabalhar dietamente com o arquivo.

O contato com algumas obras localizadas no Instituto Geográfico e Histórico da Bahia e na Biblioteca Central da Bahia ajudou a definir alguns relatórios que deveriam ter prioridades nesse momento, como, por exemplo, o do diretor da Instrução Abílio César Borges de 1856.

Inicialmente havia a preocupação de levantar o número e os tipos de instituições no período, as referências às crianças e à organização da educação, desde questões administrativas às técnicas, políticas etc. Porém, os dados obtidos em cada documento foram me apresentando outras dimensões e informações sobre o objeto de estudo que não havia imaginado, como a segurança pública, a formação de professores, assim como informações que motivaram a perspectiva de outros objetos para estudos futuros.

Porém, entre as diversas temáticas apresentadas nos documentos, a que mais me chamou a atenção foi *o caráter moralizador da Educação durante o Império*, temática que se apresenta nos diferentes documentos pesquisados: jornais, relatórios dos presidentes e literatura da época.

É inegável que essa abordagem orientou o meu olhar e as novas perguntas sobre o processo educacional no Império, especialmente no que se refere ao poder da Igreja naquele contexto, os conteúdos abordados nas instituições de ensino e o tipo de cidadão que se buscava formar.

Focalizei as análises nos relatórios dos presidentes da província e, para uma melhor compreensão da educação na Bahia durante o Império, analiso, também, as informações apresentadas pelos jornais O Mentor da Infância, o Recopilador e a Revista Científica e Noticiosa: a Escola. O primeiro e o segundo, por serem dirigidos especificamente ao público infantil; o terceiro, por ser uma Revista do Grêmio da Escola Normal. Todos apresentam matérias sobre a educação do período pesquisado. Os demais jornais, o Balão, o Socialista e a Bahia, trazem informações mais gerais sobre o contexto político do Império, os problemas de infraestrutura da província, questões da vida privada etc.

As pesquisas com jornais têm se constituído em um dos principais instrumentos para compreender a sociedade de uma determinada época. Segundo Andreotti:

Os jornais informativos são descartáveis em um curto espaço de tempo porque substituíveis, mas como fonte de pesquisa trazem uma densidade no registro dos acontecimentos, já que valores e idéias se encontram representados em seus conteúdos e contribuem para o resgate da história. Os periódicos são significativos na reconstrução de

um tempo passado, tanto em relação aos fatos relatados, quanto à concepção transmitida a partir desses fatos. (ANDREOTTI, 2004, p. 17-18).

Tania Regina de Luca faz um panorama da história de pesquisas com jornais, em que destaca alguns trabalhos pioneiros desenvolvidos a partir dos anos 70 do século XX, como os de Arnaldo Contier (1973), Helena Capelato e Maria Ligia Prado (1974). A novidade dos trabalhos científicos que têm como objeto de estudo o jornal é expressa na seguinte observação de Capelato e Prado:

Os estudos históricos no Brasil têm dado pouca importância à imprensa como objeto de investigação, utilizando-se dela apenas como fonte confirmadora de análises apoiadas em outros tipos de documentação. A presente pesquisa ensaia uma nova direção ao instituir o jornal *O Estado de S. Paulo* como fonte única de investigação e análise crítica. A escolha de um jornal como objeto de estudo justifica-se por entender-se a imprensa fundamentalmente como instrumento de manipulação de interesse e de intervenção na vida social; nega-se, pois, aqui, aquelas perspectivas que a tomam como mero ‘veículo de informações’, transmissor imparcial e neutro dos acontecimentos, nível isolado da realidade político-social na qual se insere. (CAPELATO e PRADO *apud* LUCA, 2006, p. 118).

Esses estudos se ampliam a partir do final dos anos 1980 sob a influência francesa da Escola dos *Annales*, que transformou o campo de pesquisa e de objetos de estudo na área da História por meio da análise da Micro-história.²¹ Mas a história cultural, ao privilegiar a representação como meio de pesquisa, termina por trabalhar as manifestações mentais. Essa abordagem é limitada, pois, é importante lembrar, os jornais, como fonte, são representativos de um determinado contexto sócio-político-histórico e representam interesses de determinados grupos sociais. Segundo Marx e Engels:

A produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar directa e intimamente ligada à actividade material e ao comércio material dos homens: é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surge aqui como emanação directa do seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual quando esta se apresenta na linguagem das leis, política, moral, religião, metafísica, etc., de um povo. São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc., mas os homens reais actuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar. [...] (MARX & ENGELS, 1976, p. 25).

²¹ Para compreender a história da Escola dos *Annales*, ver BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia.** – tradução Nilo Odalia. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

Assim, como fonte, os jornais são representativos das condições materiais do homem num determinado período da história.

Segundo LUCA (2006, p. 132-133), a imprensa “da maior parte do século XIX” era “produto de um único indivíduo que arcava com os custos envolvidos para se valer da palavra impressa como instrumento de combate [...]” Além disso,

O caráter doutrinário, a defesa apaixonada de idéias e a intervenção no espaço público caracterizaram a imprensa brasileira de grande parte do século XIX, que, é bom lembrar, contava com contingente diminuto de leitores, tendo em vista as altíssimas taxas de analfabetismo. Os aspectos comerciais da atividade eram secundários diante da tarefa de interpor-se nos debates e dar publicidade às propostas, ou seja, divulgá-las e torná-las conhecidas. A imprensa teve papel relevante em momentos políticos decisivos, como a Independência, a Abdicação de D. Pedro I, a Abolição e a República. (LUCA, 2006, p. 133-134).

Segundo Periotto,

A partir do momento em que D. João VI permitiu a instalação da imprensa através da Carta Régia de 1808, dezenas de jornais e folhas proliferaram quase sempre com o objetivo de participar do jogo político que envolvia os interesses reinóis na colônia elevada a Reino Unido. Martins (1978:29) anota que, *‘com esse ato, a tipografia, a edição e o jornalismo fizeram a sua entrada simultânea em nosso país; o ritmo de produção, a variedade de títulos e a matéria escolhida são um índice extraordinário da bulimia cultural e intelectual do período’*. (PERIOTTO, 2004, p. 62, grifo do autor).

Na Bahia, o jornal *O Socialista*²² parece ser um exemplo de imprensa que discute as questões dos movimentos sociais.

Nós, filhos d’este século, não podíamos ficar imóveis ante o grandioso problema que foi imposto aos caminheiros do século XIX resolverem.

Não podíamos deixar de envidar o nosso concurso para a solidificação de uma idéia generosa, idéia divina, sublime, que á mil e oitocentos annos, Christo encarnou na humanidade – a liberdade – a democracia, - Educados nas theorias da grande revolução de 89, nós aprendemos a bater-nos pela Republica, a conquistar palmo a palmo os direitos do povo e plantar a igualdade de todos, á fazer de sudictos cidadãos.

E combateremos sempre.

Quer na imprensa, quer nas barricadas de armas em punho, sempre nos encontraremos a combater pela democracia.

²² Publicação do dia 21 de julho de 1882, Ano 1, n. 1. Edição com tiragem de 1000 exemplares. Era mantido por uma associação e era destinado “Aos interesses do povo e da santa liberdade”, pois acreditava-se que “Antes os espinhos da liberdade, do que as flores da escravidão.” Apresentava medidas de 31,5cm de largura e 64 cm de altura. A primeira coluna traz informações sobre o jornal, em seguida é apresentada uma carta dirigida ao povo onde se analisa o governo imperial. Na coluna Variedades, abordam-se diferentes temáticas: comemorações, falecimentos, comércio etc. Na coluna Transcrição, é apresentada a renúncia do Sr. Saraiva ao Ministério e as suas reflexões sobre o governo. Finaliza com a coluna Anúncios.

A Victoria de nossas idéas, a estabelidade d'ella, nós só a queremos pela revolução sim, pela revolução porque só por ella é que a humanidade tem conquistado os seus direitos porque ella traz após si a aurora da redempção dos povos. A arvore da liberdade só deve ser regada com sangue; disse-o Pedro I, pelo menos n'isto, foi elle sensato. A idéas republicanas, a democracia é o que nos traz á imprensa; é por ellas que surgimos hoje na imprensa, pela Republica que tem por martyres Sócrates e Espartano, e que hoje tem por apóstolos, por soldados – Castellar, Victor Hugo, e outros. Dia virá e que talvez não esteja longe, em que o Brazil desfraldará a bandeira da sancta liberdade da Republica. (JORNAL O SOCIALISTA, 1882, p. 1).

Além das temáticas políticas, os jornais, durante o Império, serviam como veículo de comunicação entre as pessoas, seja para tratar de assuntos familiares seja para resolver questões comerciais, como cobranças a clientes.

Veja este comunicado no Jornal A Bahia²³:

Felisberto

Eu hontem fallei com elle, porque não houve outro remedio. Você bem viu; mamãe foi que mandou.

Isbella.

Isbella

Bahia 12 de Junho.

Eu acho bom que você aceite os conselhos de Naninha que n'este ponto apesar de mais moça, tem mai juizo que você.

A ultima carta de naninha fez-me mal, quanto ao que ella diz a seu respeito. Está me parecendo que eu vou dar um passeio até lá. Ainda d'esta vez lembre-se!!...

Ha oito dias que nos mudamos para o Rio Vermelho, e ha tres que principiamos os banhos salgados. Acabo de receber o retrato do Paulo.

Ultimamente este seu amor tem-me mettido tanta raiva que tenho tido vontade de fazer não sei mesmo o que. E não escrevo mais por hoje.

Adeus, lembranças a todos de casa e aceita um abraço da amiga verdadeira.

Mimi.

(JORNAL A BAHIA, 1881, p. 3, grifo do autor).

Sobre cobranças comerciais:

Em março de 1855, João Pereira de Castro, proprietário do hotel Aliança na praça de São Bento anunciara 'que ele prepara marmitas de substância e geléia de mocotó para aqueles que sofrem de fraqueza; todas as manhãs ele tem migaus de diversas qualidades e à noite ele serve um bom café com leite com biscoitos.' O hoteleiro 'aproveita este anúncio para lembrar ao professor de sexto ano, Daniel da Silva, o pagamento da soma de vinte e um

²³ Edição publicada em 30 de Agosto de 1881, terça-feira, Ano I, n. 8. Este jornal, de propriedade de uma Associação, era publicado nas segundas e quintas-feiras. O número avulso custava 40 RS e os anúncios 60 réis por linha. Apresentava medidas de 31,5cm de largura e 64 cm de altura. O presente exemplar inicia com uma matéria sobre o Externato Normal de Senhoras e, na seqüência, apresenta uma coluna de noticiário em que são abordados diferentes assuntos. Na coluna sobre variedades, apresenta temáticas sobre literatura: fábulas instantâneas, lira popular, charadas, mote e a lenda da ferradura. Finaliza com os anúncios e as cartas.

mil e quatrocentos réis referentes à despesa feita no Bonfim pelas duas horas da manhã do dia dez de setembro de 1854, por ele e seus amigos'. (VERGER, 1981, p. 126).

O jornal O Socialista também utiliza um espaço para cobrar o pagamento da assinatura.

Atenção

Rogamos aos cavalheiros a quem dirigirmos o nosso periodico, e que não nos quizerem auxiliar assignando-o, o obsequio de nol-o devolver ate o dia 23, sob pena de serem considerados assignantes. (JORNAL O SOCIALISTA, 1882, p. 1).

Verger destaca outra característica dos pequenos anúncios dos jornais:

Os pequenos anúncios, como veremos, não são todos de caráter comercial. Eles são na época, admiráveis veículos, muito utilizados, para baixar a crista dos pretenciosos ou para exercer uma verve satírica e mordaz contra aqueles de quem não se gosta. Estes textos são muitas vezes maldosos e pérfidos ou francamente injuriosos e atacam de bom grado a honra das pessoas. E isto feito com toda ira e grosseria, pois os que o fazem publicar guardam um prudente anonimato, dissimulando sua identidade sob assinaturas com ares generosos tais que 'o justiceiro' ou 'o amigo da moral'. (VERGER, 1981, p. 180).

Assim, confirmamos que a pesquisa com jornais é fundamental para a história da educação brasileira, mas é importante lembrar que, no presente trabalho, eles não constituem a principal fonte.

Uma das questões às quais devemos estar sempre atentos durante a etapa de coleta é o foco no objeto a ser estudado²⁴, pois, de acordo com Lombardi,

Nem sempre os monumentos ou os documentos afloram de forma que se tornem conhecidos e utilizáveis pelo homem para entender como viveram e vivem os próprios homens. Assim, não resta alternativa ao historiador: é preciso definir claramente o que deseja estudar, recortando e delimitando o objeto de investigação; feita a(s) escolha(s), é necessário buscar outro tipo de fonte que ajude a reconstruir (em pensamento) o objeto de investigação delimitado. (LOMBARDI, 2004, p. 156).

E, segundo Manacorda,

[...] a arte de escrever não é diferente da arte de esculpir, que para Miguel Ângelo consistia em suprimir o inútil e o excesso ao redor da figura essencial oculta no mármore: também no escrever é preciso alcançar o essencial. [...]

²⁴ Fato que exigiu um esforço especial, pois, por se tratar de meu estado, precisei conter a curiosidade quando apareciam documentos que faziam referência à minha cidade natal, Paratinga-BA, conhecida, durante o Império como a *Vila de Urubu*.

No conflito entre a limitação do espaço e a imensidão do material, se em relação ao mundo antigo os documentos sacrificados são relativamente poucos, estes se tornam insuportavelmente numerosos à medida que, avançando no tempo, nos deparamos com montanhas de livros, opúsculos, revistas, coletâneas de leis e regulamentos, atas, projetos, estatutos, artigos, e discursos, tais, que só será possível uma espécie de documentação por amostras estatísticas, deixando melancolicamente os demais nos arquivos. A amostra estatística, como se sabe, só é válida se é significativa: e aqui a responsabilidade da escolha pesa somente sobre o autor [...] (MANACORDA, 2004, p. 7).

Esse é o grande desafio na pesquisa com fontes primárias: classificar o que é essencial no processo de garimpagem. Sanfelice (2004, p. 98) compreende que o recorte não tem por objetivo isolar o objeto de estudo, mas que é “[...] apenas oportuno no sentido de privilegiar a análise de um objeto específico e não no sentido de isolamento do mesmo objeto [...]”

O pesquisador precisa estabelecer um diálogo com as fontes na tentativa de compreender o objeto de estudo, problematizando a realidade em que este foi produzido.

No trabalho com as fontes aprendemos também que, quando penetramos num arquivo, dialogamos com os documentos, conseguimos compreender o não dito ou aquilo que foi esquecido ou silenciado: há uma sensação de descoberta e de fascínio. Compreendemos ainda que os arquivos não guardam apenas desejos, aspirações e sonhos indivisíveis: são também produtos da sociedade que os configurou segundo as relações de força que aí detinham o poder. [...] (FAVÉRO, 2000, p. 105).

Isso é perfeitamente compreensível quando não deixamos de olhar as fontes como produção, construção histórica do homem, que reflete, ao mesmo tempo, as relações estabelecidas com o mundo material em que se encontra. Nesse sentido, é importante considerar que:

[...] As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (SAVIANI, 2004, p. 5-6).

“Se o documento é o ponto de partida para se conhecer um fato histórico é, também, através dele que podemos revisitar o passado e reinterpretá-lo sob nova ótica”. (Fávero, 2000, p. 103). Uma ótica que considere as contradições sociais nas quais as fontes foram produzidas, elaboradas e arquivadas. Para Olinda Noronha,

a investigação histórica tem de, ao abordar as fontes documentais, ter em conta que elas expressam a síntese de uma multiplicidade de determinações históricas. Expressam as contradições e os conflitos de interlocutores aliados e adversários. Deste modo, o diálogo com um documento histórico deve refletir uma posição de leitura que o toma como síntese consensual do passado. E não como a simples soma das vontades e intervenções. (NORONHA, O., 1998, p. 33).

Lombardi compreende que

Da mesma forma que é impossível pressupormos a ciência da história sem que ela tenha um objeto de investigação, não é possível o entendimento dos objetos de investigação sem as fontes e, estas por sua vez, como o material que fundamenta e embasa a própria pesquisa histórica. As fontes resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar a sua vida e o seu mundo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, a natureza, de forma que produza e reproduza as condições de existência e de vida. (LOMBARDI, 2004, p. 155).

E o autor continua analisando a importância das fontes históricas, dos registros feitos pelo homem sobre sua história.

[...] Apesar da impossibilidade de se recuperar muitos acontecimentos, experiências e vivências do ser humano, também temos que convir que desde tempos imemoriais os homens produziram (e ainda produzem) artefatos, documentos, testemunhos, monumentos, entre outros, que tornam possível o entendimento do homem sobre sua própria trajetória. São exatamente esses registros históricos que constituem os documentos, os testemunhos, os monumentos usados pelo historiador para se aproximar e tornar inteligível seu objeto de estudo. (LOMBARDI, 2004, p. 155-156).

Nesse sentido, é imprescindível destacar a importância dos arquivos públicos, especialmente para o trabalho dos pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento, por possibilitarem um melhor conhecimento da nossa história. Constituem espaços que, mesmo com todo recurso tecnológico atual de armazenamento das fontes, conseguem manter sua importância social como espaços de preservação e guarda dos documentos da nossa história.

Após a coleta dos dados, fiz uma primeira leitura dos documentos com o intuito de conhecer questões sobre a educação no Império, a concepção de criança e a proposta de educação para essa fase da vida humana. Essa primeira leitura foi de fundamental importância para identificação das possíveis dúvidas e questionamentos que nortearam diálogos com pesquisadores da área, pois “como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos [...]”. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

Em seguida, foram realizadas outras etapas de leitura quando foi possível selecionar algumas unidades de interesse: *o ensino primário, a instrução da criança e o processo de uma educação disciplinadora e moralizante, formação de professores e metodologia de instrução*. Esse procedimento permitiu identificar, também, informações mais gerais sobre o período pesquisado e, conseqüentemente, auxiliar na compreensão de aspectos não ditos das políticas de educação da criança, na elaboração de novos questionamentos e na avaliação dos caminhos da pesquisa sem perder o foco no objeto: *a educação das crianças que estavam nas instituições escolares*.

Acredito que este trabalho de levantamento de fontes é de fundamental importância para o desenvolvimento de pesquisa da história da educação brasileira e da história do Brasil de forma mais ampla. Segundo Andreotti:

A realização de pesquisas que possam contribuir com a localização e sistematização de dados de fontes primárias e secundárias para a história da educação no Brasil é uma tarefa imprescindível para a pesquisa histórica, levando-se em conta que há ainda muito por fazer. Os trabalhos de levantamento de fontes que possam gerar bancos de dados, catálogos, inventários, coletâneas etc, facilitam a divulgação e o acesso às informações e são de grande valor para a pesquisa. (ANDREOTTI, 2005, p. 7).

Observo que a pesquisa das fontes primárias ganha cada vez mais a atenção dos pesquisadores. Destaco o trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa *História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR)*, que, na década de 1990, iniciou um trabalho de catalogação das fontes, objetivando contribuir com as pesquisas sobre a história da educação brasileira.

Em relação a nossa pesquisa, o que os documentos oficiais registram sobre crianças na faixa etária inferior aos sete anos de idade, cuja educação era realizada na família ou por educadores particulares, isto é, crianças que eram educadas fora dos espaços da assistência? É o que pretendo investigar e explicar.

3 CONTEXTO HISTÓRICO DO BRASIL E DA BAHIA DURANTE O IMPÉRIO

3.1. Brasil Imperial: algumas considerações

Neste capítulo, apresento um breve panorama da história do Brasil, durante o Império, mas, diante da extensão desse período, oito décadas de história, não poderei abordar todos os acontecimentos que o demarcaram, por isso tentarei me ater aos fatos que auxiliarão na compreensão da história da educação imperial, mormente a educação infantil, especialmente na província baiana. Assim, o foco principal será o contexto baiano: a população, os hábitos, a cultura, as relações de classes e a economia, a educação.²⁵

O período imperial brasileiro tem início em 1822, com a proclamação da independência do Brasil de Portugal, e vigora até a Proclamação da República, em 1890.

Esse momento da história brasileira é marcado por três divisões: o Primeiro Reinado, que vigora de 1822 a 1831; as Regências, que marcaram o período de 1831 a 1840, e o Segundo Reinado, que permeia até o ano de 1889. Compreendo que essas cronologias são importantes para fins didáticos, pois os acontecimentos históricos não podem ser resumidos a datas, a um determinado momento.

A história do período imperial do Brasil começa a se configurar, mais nitidamente, a partir do ano de 1808, quando Dom João e a corte portuguesa vieram se refugiar no Brasil em razão da invasão de Portugal pelos exércitos napoleônicos. A crise gerada em Portugal se deu diante do decreto de Napoleão, em 1806, de fechamento dos portos de todas as nações da Europa para a Inglaterra, potência que disputava, igualmente com a França, a conquista e o domínio de novos territórios. Mas a Inglaterra era o maior fornecedor de produtos manufaturados a Portugal. “[...] Fugindo diante do invasor, transporta-se com sua corte, grande parte do funcionalismo e uma comitiva imensa (um total de cerca de 10.000 pessoas) para o Rio de Janeiro, que se transforma assim, de um momento para outro, em sede da monarquia portuguesa”. (PRADO JR., 2006, 126). Esse ato significou também o rompimento dos laços que ligavam o Brasil a Portugal.

²⁵ O tópico Educação será mais bem detalhado nos capítulos 5 e 6.

A presença da família real no Brasil provocou várias mudanças políticas e administrativas. Inicialmente, as alterações se deram na vida cotidiana dos brasileiros, especialmente na Bahia, onde a família real permaneceu por um mês e, em seguida, do Rio de Janeiro, que passou a ser a sede da Colônia, entre essas mudanças, a desocupação de várias casas para alojar a corte portuguesa.

Uma das principais medidas foi a abertura dos Portos do Brasil a outras nações.

Sobre isso, Virgílio Noya Pinto faz a seguinte observação:

Sem querer discutir a origem da abertura dos portos brasileiros, preferimos justificá-la como fato inevitável. A conjuntura política européia é suficiente para explicar a Carta Régia de janeiro de 1808. Somente a situação criada pelo imperialismo francês alteraria a política metropolitana. Portugal, entre o Leão Britânico e a Águia Napoleônica, encontrou-se num dilema: aderir à França seria isolar-se do seu império colonial arriscar-se a mesma sorte da Holanda e da Espanha; aliar-se à Inglaterra seria garantir seu império, sacrificando o território europeu.

[...]

O curto espaço de tempo entre a chegada e a assinatura do decreto surpreende-nos, sobretudo quando estamos habituados à lentidão da burocracia metropolitana; porém, podemos justificar a atitude do regente pela consciência da impossibilidade de sobrevivência sem o comércio exterior. Caos para o Império seria conservar fechados para o mundo os portos da rica colônia, crise generalizada seria interromper o comércio exterior. Nenhuma outra solução restaria à Coroa; abrir os portos às nações amigas era manter o comércio com a Inglaterra, sobretudo quando este comércio, desde 1797, excetuando-se o ano de 1800, vinha apresentando-se favorável a Portugal.

Sem dúvida, contribuía para tal, a produção brasileira de algodão, absorvida quase que na sua totalidade pela Inglaterra. [...] (PINTO, 1968, p. 130).

Segundo Prado Jr., com a abertura dos portos,

[...] Destruía-se assim, de um golpe, a base essencial em que assentava o domínio colonial português. Medida de tamanho alcance, tomada assim por afogadilho, explica-se pelas circunstâncias do momento, pois o comércio português ultramarino achava-se virtualmente interrompido pela ocupação inimiga do território metropolitano; e a menos de isolar completamente o Brasil do mundo exterior, não havia senão franqueá-lo ao comércio e à navegação de outros países. A medida foi, aliás, tomada em caráter provisório [...] e isto já mostra que *não foi ditada por nenhuma alta consideração política ou por uma nova orientação imprimida deliberadamente aos negócios coloniais, mas por simples contingências imperiosas do momento*. Manter-se-á em vigor mesmo depois que os exércitos napoleônicos são definitivamente expulsos do território português (1809); mas isto é porque já não era mais possível voltar atrás. (PRADO JR., 2006, p. 127, grifo nosso).

Outro fator que irá contribuir para a “liberdade” econômica da Colônia em relação a Portugal é a assinatura, por D. João, do Alvará, em 1808, que permitia a instalação de indústrias no Brasil. Porém, os Tratados de Aliança, Comércio e Navegação, estabelecidos entre Portugal e

Inglaterra em 1810, herdados pelo Brasil – que, entre outras coisas, cobrava um baixo imposto nas importações dos produtos ingleses – praticamente invalidaram o Alvará, pois o mercado interno não tinha condições competitivas com os produtos ingleses. “[...] Simples transferência de monopólio, dos comerciantes portugueses para comerciantes ingleses, atestada pela abundância de produtos britânicos encontráveis em todas as partes do Brasil e descritos pelos próprios viajantes ingleses”. (PINTO, 1968, p. 133).

É nesse período, também, que teremos significativos investimentos no campo administrativo, na cultura e na educação, com a criação de escolas, academias militares, biblioteca, museu, o Jardim Botânico, tipografia e o Banco do Brasil.

Com a vinda da família real, ocorrerá também o aumento das nossas dívidas, o que contribuirá para agravar os momentos de crise econômica, política e social. Sobre isso, Prado Jr observa que:

[...] Desde a transferência da corte em 1808, pelos anos afora, as contas públicas saldaram-se cada ano, quase sem exceção, em débito. Isto se resolverá em regra pelo não pagamento sumário dos compromissos. [...] Mas os empréstimos externos representam apenas alívio momentâneo [...] eles não serão menos desfavoráveis com relação às finanças públicas, sobrecarregando-as em proporção crescente de compromissos que logo ultrapassam sua capacidade normal de pagamento. Em meados do século, o serviço das dívidas já absorvia quase 40% do total da receita. (PRADO JR., 2006, p. 139).

Após treze anos de permanência no Brasil, em 1821, Dom João VI e a Corte retornaram a Portugal, em razão das reivindicações da população de Portugal, que culminaram, em 1820, na Revolução do Porto. Esse movimento requeria a instauração de um regime constitucionalista e o retorno da família real.

O Brasil passou a ser governado por Dom Pedro, fato que motivou as cortes de Lisboa a tentarem promover a recolonização do Brasil e exigirem, também, o retorno de Dom Pedro a Portugal. Sobre isso, Ribeiro Júnior diz que:

Depois da Revolução liberal do Porto em 1820 as Cortes Gerais exigiram a volta de D. João VI. A posterior ação das Cortes, assumindo o poder de fato, foi orientada no sentido de anular as concessões feitas ao Brasil no período joanino. Essas intenções explicam-se pelo exame dos elementos que fizeram a revolução. A maior parte era da burguesia que vivia em função do monopólio comercial e que tinha no Brasil a sua maior fonte de renda. Mas já era tarde, o processo era irreversível. A chamada burguesia portuguesa, paradoxalmente reacionária, encontrava um Brasil consciente dos seus direitos e nesse momento todas as classes sociais coesas em torno de D. Pedro. (RIBEIRO JR., 1968, p. 151)

Nesse momento, surgem os movimentos de resistência no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, culminando, no ano seguinte, na declaração da Independência do Brasil em relação a Portugal. Prado Jr. destaca outros fatores que vinham se configurando desde o século XVIII e que contribuíram para o processo de independência das colônias americanas.

O progresso do capitalismo industrial na segunda metade do séc. XVIII voltar-se-á assim contra todos os monopólios; e a destruição completa destes parece cada vez mais como condição necessária do seu desenvolvimento. Os impérios coloniais ibéricos, fundados puramente no monopólio, achavam-se por isso condenados. Transformarem-se, adaptando-se à nova situação – como fez a Inglaterra com seus domínios, e também, embora menos acentuadamente a França –, não lhes era possível. Sua indústria não se desenvolvera, suas atividades giravam exclusivamente em torno do comércio colonial. Não podiam abrir mão de um privilégio que representava sua própria razão de ser, constituía o cimento aglutinador de seus vastos domínios. E assim, quando em fins do séc. XVIII, os conflitos internacionais se agravam, arrastando as monarquias ibéricas, elas não resistirão ao choque, e seu império se desagrega. Desta desagregação sairá a independência das colônias americanas; e para o mundo em geral, uma nova ordem. [...] (PRADO JR., 2006, p. 124-125).

Devemos considerar que, após a proclamação da independência, D. Pedro continuou encontrando resistências em diversas regiões do país, onde os adeptos às cortes portuguesas não aceitaram a separação entre Brasil e Portugal. Esse fato demonstra que o processo de independência não foi tão fácil como geralmente tendem a relatar alguns historiadores, e estamos falando de sujeitos históricos determinados, em um contexto histórico específico. Há regiões que resistiram: Bahia, Maranhão, Pará, Piauí e Cisplatina.

É importante destacar que a Bahia foi uma das províncias que criaram resistências ao reinado de D. Pedro I, pois se encontrava sob forte influência portuguesa e não via com bons olhos as medidas adotadas por D. Pedro contra Portugal²⁶. Sobre isso, Nunes diz que essa resistência onerou os baianos dois anos ou mais de lutas:

[...] sem que tivessem conseguido tomar pelas armas a bem fortificada cidade do Salvador. Os brasileiros decidiram então sitiá-la, deixando-a sem fornecimento de alimentos e víveres e só assim, derrotados pela fome e necessidades, fugiram o comandante português Madeira de Melo e demais conterrâneos para o Reino, abandonando Salvador a 2 de julho de 1823. Consolidou-se, com esta última e definitiva expulsão dos portugueses do domínio de territórios brasileiros, a independência de nosso país. [...] (NUNES, 1997, p. 170).

²⁶ Ver TAVARES, Luís Henrique Dias. **A independência do Brasil na Bahia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1977.

Esse fato será o tema central do Relatório dos Trabalhos do Conselho Interino de Governo da Província da Bahia no ano de 1823. Na edição do Diário Oficial, comemorativa ao Centenário da Independência, destaca-se:

[...] scintillante feccho das victorias da nossa gente, pela sua coragem, pela sua tenacidade, pelo seu heroismo, a salvar, na consequencia inilludível dos factos, o grito do Ypiranga, com o sacrificio do sangue e da vida, de Cachoeira a Cabrito, de Pirajá á entrada triumphal na cidade do Salvador, tão valentemente reconquistada para a Liberdade e para a Gloria!

Aqui, onde primeiro se abrigaram as caravellas de Cabral, para o auspicioso descobrimento do torrão brasileiro, então simples riqueza abandonada, e hoje, após seculos de trabalho, colosso de realizações e prosperidade, devéras ostentativo na belleza das suas energias e dos seus laureis, de toda a magestade do seu Presente, havia de ser, pelas leis soberanas do Destino, como o foi brilhantemente, a arena em que se feriria a peleja decisiva entre os interesses da politica de Portugal e as esperanças, os ideaes e os anseios de um povo que, na defensiva dos seus foraes de autonomia, se levantava, forte e brioso, para luctar e vencer.

E a Bahia, que, por esses feitos immorredoiros, se celebrisou como Sparta, tambem se tornou, para logo, Athenas renascida, de modo que ao reconhecido valor nos embates da guerra correspondia a sua intelligencia, no verbo inflammado dos seus filhos, para cantar a Liberdade e propugnar a Justiça, e a conquistar, na mais santa e doce harmonia do heroísmo com o genio, as palmas e os louvores da Posteridade! (BAHIA, 1923, p. 1).

Segundo Mattoso,

[...] A Bahia, que sempre soubera adaptar-se aos ritmos conjunturais da época colonial, perdeu toda a sua capacidade de integração, no momento preciso em que, com a Independência, nova era se abria para o país. Tinha chegado a hora de tentar investir em indústrias locais e de tirar partido de riquezas não agrícolas. Era o momento de tentar libertar-se das culturas portuguesa, francesa ou inglesa, para criar, com a experiência de dois séculos de vida comum de brancos, negros e índios, uma comunidade aberta e dinâmica. Mas em vez disso, os baianos – orgulhosos de seus sucessos passados, que desejavam preservar – recusaram crescentemente o que fora a sua força: uma extraordinária faculdade de adaptação à vida do dia-a-dia, uma flexibilidade diante de constrangimentos de toda espécie. (MATTOSO, 1992. p. 81).

Além disso, o governo de Dom Pedro teve dificuldades também para adquirir o reconhecimento internacional da emancipação política do Brasil. Sem esse reconhecimento, ficaríamos isolados das demais nações, tanto econômica como politicamente. Inciou-se uma longa jornada de negociações, especialmente com Portugal, o qual só em 1825 veio a reconhecer a nossa independência, assim como outros países. “Não sem prejuízo de monta para a nação. O acordo firmado com a Inglaterra de abolir o tráfico de escravos indispsôs os donos de terras e de

escravos contra D. Pedro, uma das causas importantes de sua abdicação”. (RIBEIRO JR., 1968, p. 151).

Nesse primeiro momento do período imperial, teremos a elaboração da 1ª. Constituição do Brasil, em 1824, que oficializou o governo monárquico, a religião católica, os direitos dos cidadãos, a divisão dos poderes, o sistema eletivo e a organização militar. Essa Lei começou a ser elaborada em maio de 1823 pela Assembléia Constituinte, em um momento marcado por vários problemas políticos – especialmente sobre o poder do Imperador –, que culminaram com a dissolução da constituinte por parte do governo.

Esse fato, juntamente com diversos movimentos de revolta que foram se configurando no país, como a Confederação do Equador, a Guerra da Cisplatina, a Independência do Uruguai, contribuíram para a dissolução do primeiro reinado. A substituição do ministério, inicialmente formado por brasileiros, por outro composto por portugueses, e a crise nas exportações de produtos nacionais contribuíram para a dissolução do governo, culminando com a abdicação de Dom Pedro, no ano de 1831.

No ato de sua abdicação, D. Pedro, por meio de decreto, nomeou como tutor de seus filhos que ficariam no Brasil José Bonifácio de Andrade e Silva. Como o D. Pedro II tinha, na época, somente cinco anos de idade e era o sucessor direto do pai, o Brasil foi governado durante nove anos por regências, conforme determinava a Constituição de 1824.

Além disso, foi elaborada a reforma constitucional de 1834, mais conhecida como Ato Adicional de 1834, que inseriu significativas alterações na Constituição do Império. Entre outras coisas, essa lei estabeleceu a descentralização do ensino, passando a responsabilidade e a autonomia da educação para as províncias.

É durante esse período que ocorre a formação de partidos políticos que governaram o país no Segundo Reinado. Inegavelmente, houve um processo de amadurecimento político no país e, a partir de 1836, começaram a se organizar os partidos Liberal e Conservador, que dominariam o cenário político da nação durante todo o Segundo Reinado.

Os programas desses partidos não apresentavam diferenças profundas entre si, pois ambos representavam os interesses dos grandes proprietários de terras, da aristocracia rural e escravista. Além disso, a maioria da população estava excluída das decisões políticas, já que só um pequeno número de pessoas tinha direito ao voto.

Uma das questões sobre a qual os dois partidos não divergiam era a abolição da escravatura. Segundo Pinto (1968, p. 135), “a 7 de novembro de 1838 o governo brasileiro promulgou a lei extinguindo o tráfico, porém, será papel morto. Os dirigentes, representantes da aristocracia rural, nada fizeram para o cumprimento da lei e o tráfico continuou, mais intenso ainda, obrigado pela cumplicidade e tolerância das autoridades”.

Essa atitude iria de encontro ao acordo, firmado em 1826 com a Inglaterra, de abolir o tráfico de escravos em 1830, o que gerou retrações por parte daquele país, principal importador dos produtos brasileiros. Mas, como cumprir tal acordo, se a mão-de-obra escrava era o principal recurso que o Brasil possuía para manutenção e desenvolvimento do sistema de agricultura?

A partir deste momento, a Inglaterra abre luta contínua e violenta aos traficantes de escravos, não vacilando em usar atos arbitrários para impedir aquela migração forçada. A não renovação, em 1821, do tratado com a Inglaterra é sintoma de resistência à idéia de perder a fonte da mão-de-obra. Com a denúncia, naquele ano, do tratado abre o Império brasileiro luta com o imperialismo britânico e a reação inglesa foi imediata ao elevar para 63 shillings a taxa sobre o açúcar brasileiro, importado, enquanto que o mesmo produto oriundo de outras regiões pagava somente 43 shillings. A represália brasileira também não se fez esperar e com as tarifas Alves Branco, de 1844, as taxas de importação aumentaram entre 30 e 60%. O ministro da Fazenda, Alves Branco, além de revidar ao tratamento do açúcar brasileiro na Inglaterra, visava ‘preencher o déficit do Estado como também proteger os capitais nacionais já empregados dentro do país em alguma indústria fabril, e animar outras a procurarem igual destino’. Conseqüência imediata das novas tarifas foi a dificuldade nas importações, estimulando, assim, o aparecimento das primeiras indústrias nativas. (PINTO, 1968, p. 135-136).

Nesse período regencial, também ocorreram algumas lutas em todo o território brasileiro: em 1832, a Cabanada em Pernambuco, que durou quase quatro anos; em 1831 e 1832 revoltas no Rio de Janeiro; levantes no Pará, Maranhão, Ceará, Paraíba, Minas e Mato Grosso; e, no Rio Grande do Sul, aconteceu a Revolução Farroupilha.

Em 1834, a Bahia foi palco da Revolta dos Malês (como eram conhecidos os escravos africanos islamizados), tida como a maior revolta escrava da história do Brasil.²⁷ Tal movimento foi organizado pelos escravos africanos das etnias hauça e nagô, de religião islâmica, em torno de propostas radicais para libertação dos demais escravos africanos. Os malês propunham o fim do catolicismo – religião que lhes era imposta – o assassinato e confisco dos bens de todos os brancos e mulatos e a implantação de uma monarquia islâmica, com a escravidão dos não

²⁷ Para conhecer um pouco mais sobre a participação dos escravos ver: MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1988. REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos Malês, 1835**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

muçulmanos. Apesar de rapidamente controlada, pois durou somente dois dias, a Revolta dos Malês serviu para demonstrar às autoridades e às elites o potencial de contestação e rebelião que envolvia a manutenção do regime escravocrata, ameaça que esteve sempre presente durante todo o Período Regencial e se estendeu pelo governo de D. Pedro II.

Em 1837, na Bahia, ocorreu a Sabinada, que foi uma revolta contra o governo provincial e a regência, pelo qual a província baiana pretendia tornar-se independente do resto do Brasil e implantar um regime republicano até a maioria do imperador, o que, pela Constituição, ocorreria somente em dezembro de 1843. Segundo Farias e Menezes, citados por Nunes:

[...] vários professores do Liceu Provincial, simpáticos ao movimento, continuaram a dar aulas regularmente durante todo o período em que os revolucionários estiveram no poder. Retomada a situação pelas forças imperiais em março de 1838, o presidente da província quis suspendê-los de aula e abriu contra eles um inquérito do qual acabaram sendo absolvidos e readmitidos em seus cargos docentes. (FARIAS & MENEZES *apud* NUNES, 1999a, p. 79).

Esses episódios permitem compreender por que os presidentes das províncias, em seus relatórios, enfatizam a questão da segurança pública, adjetivando os revolucionários de anarquistas e perturbadores da ordem.

É importante destacar que, em razão dos fracassos ocorridos na luta contra a República Rio-Grandense, fundada pelos farroupilhas, os liberais buscaram, por meio da antecipação da maioria, tirar os conservadores do poder. E, em julho de 1840, D. Pedro II, com apenas 14 anos de idade, assume o comando do Brasil.

Nesse momento, os liberais, cujas atitudes levaram à antecipação do início do Segundo Reinado, passaram a exercer o poder, substituindo os conservadores. Mas a manobra política liberal não trouxe grandes vantagens para seus autores, pois a facção permaneceu no poder apenas alguns meses. Em 23 de março de 1841, subiram novamente ao poder os conservadores.

Em 1842, o governo dissolveu a Câmara, estabeleceu uma verdadeira ditadura que se estendeu durante todo o ano, o que gerou as revoluções liberais de São Paulo e Minas Gerais (1842), estendendo-se para Pernambuco em 1848. Sobre isso, Nunes faz a seguinte crítica:

No segundo Império dois partidos políticos, o conservador e o liberal, definiram melhor suas linhas de atuação e estiveram no poder em diferentes momentos através do Presidente do Conselho de Ministros, nomeado pelo Imperador, que escolhia seus demais companheiros de gabinete. Devido ao esdrúxulo Poder Moderador existente na Constituição de 1824, o Imperador podia, quando lhe parecesse conveniente, dissolver a

Câmara e convocar novas eleições formando uma maioria de representantes que fosse do partido do presidente do Conselho de ministros nomeado, de modo a aprovarem as medidas por ele sugeridas. (NUNES, 1999a, p. 80)²⁸.

Outros movimentos também vigoraram nesse período do Segundo Reinado: guerras contra o Uruguai e a Argentina; fim da guerra dos Farrapos e a Guerra do Paraguai. Segundo Prado Junior:

[...] A primeira metade do século é de transição, fase de ajustamento à nova situação criada pela independência e autonomia nacional; a crise econômica, financeira, política e social que se desencadeia sobre o Brasil desde o momento da transferência da corte portuguesa em 1808, e, sobretudo da emancipação política de 1822, prolonga-se até meados do século; e se é verdade que já antes deste momento se elaboram os fatores de transformação, é somente depois dele que amadurecem e produzem todos os frutos que modificariam tão profundamente as condições do país. Expandem-se então largamente as forças produtivas brasileiras, dilatando-se o seu horizonte; e remodela-se a vida material do Brasil. (PRADO JR., 2006, p. 192).

É importante lembrar que o café foi a principal atividade econômica do Império, dando origem a uma sociedade patriarcal, latifundiária e escravista.

A principal característica da economia brasileira na segunda metade do século XIX é a proeminência do café. O panorama do Segundo Reinado se altera a partir do momento em que o café, lastreando as exportações, colocando o Brasil como o principal produtor, concorreu para o aumento do volume e do valor da balança de comércio, que de 1860-61 a 1884-85, apresenta-se favorável.

Os superávits da balança de pagamento permitiram maior equilíbrio das contas externas e os novos empréstimos deixaram de ser exclusivamente para cobrir os déficits, destinando-se agora às aplicações internas de desenvolvimento, como estradas de ferro e serviços públicos.

O declínio do liberalismo tarifário iniciado em 1844, a disponibilidade de capitais decorrentes da extinção do tráfico em 1850 e os superávits da balança de comércio permitiram o início do processo de melhoria do aparelhamento técnico da nação e da industrialização. (PINTO, 1968, p. 138-140).

A produção do café definirá também novas configurações econômicas por meio do deslocamento geográfico dos pólos de produtividade, que irão se concentrar nas províncias do Centro-Sul do país, como Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo. As províncias do norte, entre elas, a Bahia, perderão a posição dominante da economia e produtividade agrícola, já que os produtos por elas produzidos entram em decadência: cana-de-açúcar, algodão, tabaco.

²⁸ Ver nos anexos as charges do jornal *O Balão*, n. 2, editado na Bahia no ano de 1880.

Sobre a crise açucareira na província da Bahia, Mattoso diz que:

[...] Mencione-se que a economia açucareira esteve em crise desde a época da Independência, quando a guerra (1822-1823) contribuiu para desorganizar a produção baiana. Técnicas agrícolas e industriais não renovadas, assim como a concorrência de outros produtores de açúcar, acarretaram uma decadência irremediável. Muitos escravos foram vendidos para as plantações de café do Centro-Sul do Brasil. Só entre 1864 e 1874, a Bahia foi desfalcada de 55,1% de sua população escrava, enquanto as províncias do Oeste, do Sul ou do Centro-Sul do Brasil registravam crescimentos que variam entre 14,9% (Centro-Sul) e 48,2% (Oeste e Sul). (MATTOSO, 1992, p. 90).

Também a produção de café enfrentou crises que contribuíram para a decadência da sua produtividade já na segunda metade do século XIX, gerada por vários fatores, como esgotamento das terras, preços baixos do produto no exterior, abolição, baixo rendimento e maior custo do trabalho escravo.

Nesse período, ocorreu também desenvolvimento dos transportes e comunicações, fato que influenciou a vida política, econômica e social do Império, mas, na indústria, houve um movimento contraditório: ao mesmo tempo em que havia vários fatores materiais que dificultavam a sua implantação, como falta de energia, precariedade de transportes e comunicações, concorrência inglesa, falta de mercados, ausência de tradição industrial, insuficiência de capitais e não-existência de siderurgia, em contrapartida, havia fatores favoráveis à industrialização, como numerosa mão-de-obra disponível e existência de grandes fontes de matérias-primas.

As pressões implementadas pela Inglaterra para a extinção da escravatura²⁹ levaram à aprovação, pelo Parlamento Inglês, da Lei Bill Aberdeen (1845), que proibia o tráfico de escravos, dava poder aos ingleses de abordar e aprisionar navios de países que exerciam esta prática. Prado Jr. (2006, p. 145) destaca que “[...] a Inglaterra, depois de abolir em 1807 o tráfico nas suas colônias, torna-se o paladino internacional da luta contra ele. É sob sua influência ou pressão – diplomática muitas vezes, mas não raro também militar – que o tráfico será sucessivamente abolido por todos os países do mundo”. Este fato vai gerar problemas para os senhores de escravos no Brasil, pois,

[...] a escravidão constituía ainda a mola mestra da vida do país. Nela repousam todas as suas atividades econômicas; e não havia aparentemente substituto possível. Efetivamente, é preciso reconhecer que as condições da época ainda não estavam maduras para a

²⁹ Isso ocorreu em razão da perda de suas colônias da América do Norte e, conseqüentemente, a falta de necessidade de mão-de-obra escrava, mas interessada em ampliar seu mercado consumidor no Brasil e no mundo.

abolição imediata do trabalho servil. A posição escravista reforçar-se-á, aliás, depois da Independência, com a ascensão ao poder e à direção política do novo Estado, da classe mais diretamente interessada na conservação do regime: os proprietários rurais que se tornam sob o Império a força política e socialmente dominante. (PRADO JR., 2006, 143).

A substituição, em algumas fazendas, do trabalho escravo pelo trabalho livre imigrante teve início antes mesmo da extinção do tráfico negreiro. Porém, é a partir de 1848 que se acentua a vinda dos imigrantes europeus para o Brasil, em virtude da várias crises políticas e revoluções ocorridas no continente europeu na época.

Em 1850, o Brasil, cedendo às pressões inglesas, assim como aos movimentos internos que, também, defendiam o fim da escravidão, aprovou a Lei Eusébio de Queiróz e expulsou os traficantes de destaque, na maioria portugueses, provocando, assim, a desorganização do tráfico de escravos. Essas medidas contribuíram para a “extinção” do tráfico negreiro no Brasil. Sobre isso, Prado Jr. observa que:

[...] Os efeitos da suspensão do tráfico começam logo a se fazer sentir. [...] A lavoura logo se ressentirá da falta de braços, e o problema se agrava de ano para ano. Estava-se com a progressão da cultura do café num período de franca expansão das forças produtivas, e o simples crescimento vegetativo da população trabalhadora não lhe podia atender às necessidades crescentes. As medidas então projetadas para assegurar a conservação e estimular o aumento da escravatura existente (como leis de proteção da saúde física dos escravos, incentivo aos casamentos e defesa da família), mostram como o problema era sentido; mas não servirão para grande coisa. Efeito capital desta situação será o de desviar os escravos para as regiões mais prósperas em prejuízo das outras; a mão-de-obra no Norte começará a afluir para o Sul, onde graças ao café, ela se pagava com bons preços. [...] (PRADO JR., 2006, 174).

É importante destacar que, nesse período, na Bahia, o tráfico de escravos adquiriu uma nova configuração, passando a ser organizado “desde a Bahia e não a partir de Lisboa”.

O tráfico de escravos se fez na Bahia nos séculos XVI e XVII, sobretudo com as costas da África ao sul do Equador, Congo e Angola, para se voltar em seguida no século XVIII e na primeira metade do século XIX para a região do Golfo de Benim, chamada então ‘Costa do leste do Castelo de São Jorge de Mina’ ou simplesmente ‘Costa de Mina’. As razões desta mudança de orientação eram de caráter econômico. [...] Esta situação era a consequência da troca de fumo contra escravos e da possibilidade de organizar viagens diretas de ida e volta entre Bahia e Costa da África. O que não era o caso para as outras regiões do Brasil onde se praticava o tráfico dito triangular, onde produtos da Europa eram trocados contra escravos na África, e estes contra produtos coloniais nas Américas sendo estes últimos transportados em uma terceira viagem para a metrópole. [...] (VERGER, 1981, p. 49).

Na Bahia, até meados do século XIX, o tráfico de escravos é ainda a grande fonte de renda, principalmente para os donos de engenho que têm os negócios ampliados, nos anos 50 do século XIX, como descreve Verger:

No início do século XIX, havia cerca de 450 engenhos na província da Bahia, por volta de 1850 este número sobe a cerca de 1.600. Destes, perto de 1.200 são movidos a tração animal (dois terços por cavalos e outro terço por bois), 250 são movidos pela força hidráulica e 150 possuem máquinas a vapor. [...] (VERGER, 1981, p. 38).

Além da agricultura, os escravos desempenhavam outras atividades: eram carregadores de cadeirinha (no transporte de passageiros), carpinteiros, pedreiros, assistentes de serviços gerais das instituições de caridade etc.

Em 28 de setembro de 1871, era aprovada a Lei do Ventre Livre, que dava liberdade aos filhos de escravos nascidos a partir daquela data. E, no ano de 1885, era promulgada a Lei dos Sexagenários, que garantia liberdade aos escravos com mais de 60 anos de idade. Leis que se configuram mais como paliativos e, por meio das quais, o governo prorrogava a manutenção do sistema escravista no país, pois é somente em 1888, final do século XIX, que ocorrerá o “fim” da escravidão no Brasil.

É importante considerar que uma grande maioria da população do Brasil era constituída por escravos, totalizando, nos anos 1870, o índice de 1.510.806. O que fazer com esse contingente de pessoas, após a abolição da escravatura, foi, sem dúvida, uma das principais preocupações do Governo Imperial.

Apesar de a escravidão e o tráfico de negros serem questões frequentes no cotidiano da sociedade brasileira, observei que, durante o Império, elas não eram abordadas nos relatórios dos presidentes da província baiana. Segundo Prado Jr.:

[...] Na análise desta matéria é preciso muitas vezes ler nas entrelinhas dos fatos que chegaram até nosso conhecimento para se avaliar, com alguma segurança, o seu estado em cada momento. Nota-se em torno dela uma conspiração de silêncio que pode iludir e iludiu muitas vezes os historiadores. O que se encontra na imprensa, nas demais publicações da época, no Parlamento – que são nossas melhores fontes de informação – não corresponde certamente, no mais das vezes, à importância que o problema escravista efetivamente representava aos olhos dos contemporâneos. Todas as forças conservadoras (e são elas e seus *órgãos* que naturalmente mais se fazem ouvir) preferem calar-se e recusam abrir debate público em torno de um assunto tão delicado e capaz das mais graves repercussões. [...] (PRADO JR., 2006, 173).

Vale destacar que, durante todo o Império, predominou o desejo de inserir o Brasil no padrão de desenvolvimento europeu. Sentimento expresso nas diferentes esferas de vida da província, considerando que a educação teria um importante papel na difusão dos ideais da elite de moralizar e civilizar a população brasileira.

Nesse período, o Brasil configurava-se como um país de analfabetos e havia pouca frequência de alunos nos cursos primários, mesmo os alunos oriundos das camadas médias. Dados do IBGE, de 1876, dizem que “Da população livre recenseada, sabem ler e escrever 1.563.078 habitantes; não sabem 6.856.594”. (SENRA, 2006, p. 429).

Na Bahia,

A população livre maior de 16 anos é de 390 556 homens e 322 156 mulheres. Dos homens, sabem ler 161 937 e das mulheres, 87 135. a população escoar de 6 a 15 anos eleva-se a 336 742, sendo 141 686 do sexo masculino e 195 056 do feminino. Frequentam escolas 22 260 meninos e 81 743 meninas, não as frequentam 119 426 meninos e 113 313 meninas. (SENRA, 2006, p. 441).

Os dados indicam que a educação constituía-se em uma das áreas que mais precisavam de investimentos. Esta temática será foco de várias discussões na Assembléia Legislativa da Província na busca de alternativa para amenizar as disparidades educacionais que impediam o crescimento do Brasil e, conseqüentemente, da província baiana. Essa temática será mais bem discutida nos capítulos cinco e seis nos quais abordo a educação da criança no Império.

3.2. Características da Província da Bahia

A Bahia no século XIX era conhecida basicamente como a cidade de Salvador, como nos diz Mattoso:

Bahia? A cidade ou a Província? É impossível escapar dessa ambigüidade. Com efeito, quando Américo Vespúcio deu o nome de São Salvador da Bahia de Todos os Santos à baía que acabara de descobrir, tinha simplesmente a intenção de homenagear o dia de Todos os Santos de 1503 e de agradecer a Cristo a feliz travessia e a descoberta de um porto magnífico onde poderia, ao abrigo dos ventos e das vagas, descansar e reabastecer-se de água.

Desde então, a Capitania – que se tornou Província com a primeira Constituição brasileira (1824) e depois Estado com a República (1889) – sempre se chamou Bahia. Mas, até o fim do século passado, sua capital teve, simultaneamente, sete denominações, resultantes de combinações das oito palavras contidas em seu nome de batismo: São Salvador, Salvador, Salvador da Bahia, Bahia, Bahia de Todos os Santos e, enfim, São Salvador da

Bahia de Todos os Santos. Hoje, as administrações simplificadoras decidiram que a cidade se chama Salvador. Mas seus habitantes nunca deixaram de chamá-la Bahia. (MATTOSO, 1992, p. 41).

Inicialmente, chamava a atenção dos viajantes a paisagem que cobria o cenário da Bahia, a qual contrastava com a arquitetura urbana, especialmente, da Cidade Baixa. Nessa região, concentrava-se toda atividade comercial e a parcela mais pobre da população. Também contrasta com esta região a Cidade Alta, na qual se concentram os edifícios, as casas bonitas e várias igrejas.

A província da Bahia se dividia em três zonas administrativas:

A primeira (Zona A) compreendia Salvador, a cidade e seu termo (ou seja, dezoito paróquias das quais onze eram urbanas e sete rurais), mais quatro paróquias existentes desde o século XVI ao norte e nordeste da cidade e, enfim, o Recôncavo. Ali, o povoamento era antigo. Os 492.732 habitantes recenseados em 1872 representavam 35,7% da população da Província, contra 71,4% em 1800. Apenas 15% eram escravos, tanto na cidade como no Recôncavo, este essencialmente voltado para a cultura da cana-de-açúcar. [...]

A segunda zona (B) – parte sul do Recôncavo e do Litoral, áreas de povoamento também muito antigo – se ligava à capital basicamente por via marítima. Por causa da hostilidade da população indígena e da densa floresta que as recobria, durante o período colonial essas regiões tiveram um desenvolvimento medíocre. Apesar disso, durante muito tempo as povoações e vilas que nasceram ali, nas embocaduras dos rios ou nas baías protegidas da força do mar, foram apreciáveis fornecedoras de víveres e de madeira para a capital, que solicitava farinha de mandioca, arroz, milho, peixe salgado e madeira para os arsenais reais. Durante boa parte do século XIX, a estagnação dessa que chamamos Zona B deveu-se à perda de sua posição de principal fornecedora de alimentos à capital. A abertura de vias de comunicação fez com que o Agreste ocupasse esse lugar.

A terceira zona (C) englobava todo o resto da Província, mas essas imensidões podem ser divididas em três subzonas. A primeira delas é o Agreste, região situada ao norte da cidade de Salvador (com limites entre Abadia e Jeremoabo e que se estende, a oeste, por todo um território em torno de Feira de Santana, importante mercado para o gado do Sertão. Ali o povoamento é antigo: várias das atuais sedes de municípios nasceram de aldeias indígenas. A região produzia cana-de-açúcar, fumo e cereais e sua pecuária era muito desenvolvida, exceto nos municípios atingidos pelas secas, como Santo Antônio da Glória. O escoamento da produção se fazia pelas precárias vias tradicionais, fluviais e terrestres, mas a partir de 1863, uma linha ferroviária entre Alagoinhas e Salvador tornou possível um transporte mais rápido de mercadorias. Em 1875 outros 48 quilômetros de ferrovias estabeleceram uma ligação durável entre Feira de Santana e Cachoeira, no Recôncavo. Desta última cidade era possível chegar a Salvador por via marítima numa viagem de sete horas. [...]

A região do Centro-Oeste é vasta: vai da cidade de Orobó, que fica no pé da Chapada Diamantina, até o Sudoeste, onde encontra Minas Gerais. Deve uma certa concentração populacional a suas múltiplas atividades agrícolas e mineradoras, que se desenvolveram sobretudo em meados do século XIX. Povoadas a partir da década de 1720, quando foram descobertos alguns filões de ouro, recebeu novo fluxo populacional depois de 1845, com a

exploração das minas de diamantes, conhecidas desde o século XVIII e redescobertas em 1842. Elas atraíram grandes contingentes que se foram estabelecer em Lençóis, Andaraí e São João do Paraguaçu, no contexto de um *'rush minerador'* que não durou muito, pois a partir de 1867 os diamantes do Cabo (África do Sul) começaram a fazer concorrência aos diamantes baianos. A depressão na região foi grave, apesar das tentativas de desenvolvimento das culturas de café, algodão, fumo, mandioca e cereais que não podiam prosperar diante da falta de meios de comunicação com o litoral. [...]

Finalmente, a terceira subzona do que chamamos Zona C compreendia as regiões que se estendem ao extremo Sudoeste, ao extremo Oeste, ao norte de Jacobina e mais longe ainda, englobando o São Francisco. É ali que se atingem as profundezas da Província da Bahia, com seus sertanejos que vivem na dependência dos caprichos do clima. As principais vilas tiveram sua origem nos currais — pontos de parada durante as longas viagens das boiadas para o mar ou para Minas Gerais — e também nas atividades que foram surgindo pouco a pouco e se desenvolveram graças ao com do gado bovino. [...] [...] de um modo geral a região mostrou-se fértil, sempre que as condições climáticas o permitiram: havia criação de gado, produção de cereais e plantação de algodão, mas quase tudo era consumido *in loco*. Na década de 1890, no extremo Sul e extremo Sudoeste, vilas como Macaúbas, Brotas de Macaúbas e Carinhanha entraram em decadência, apesar da pecuária. Mas o morador dessa vasta região se agarrava à sua terra e ao seu horizonte limitado. Estamos longe dos grandes êxodos de populações, mais tarde atraídas pela perspectiva de uma vida melhor nos estados do Centro- Sul do Brasil. Durante todo o século XIX essa subzona parece ter conseguido reter sua população, que, entre 1872 e 1890, evoluiu de 307.710 para 425.541 habitantes. (MATTOSO, 1992, p. 90-94).

Havia, de maneira geral, uma infra-estrutura precária na província baiana, principalmente no que se refere às estradas. Sobre isso, Durval Vieira de Aguiar³⁰ destaca:

Não temos pontes, estradas de rodagem, viadutos, navegação regular, artes, indústrias, lavoura, melhoramentos ou aformoseamentos, que são raros e insignificantes fornecidos pela Província.

As nossas estradas são tortuosas e escabrosas veredas, que tornam as distâncias duplas das que deveriam ser: a Província ainda quase desconhecida por falta de descrições e cartas topográficas; as nossas comunicações comerciais difíceis, morosas e freqüentemente interrompidas em terra pelas *cheias* dos rios, onde à falta de pontes se demoram as cargas e os viajantes à espera da vazante.

Estradas de ferro ainda nos faltam para os centros mais populosos, de melhores e mais férteis terrenos, especialmente os do nosso sertão sul, onde ficam quase em linha E a O, - Maracás, vila da Vitória, Santo Antônio da Barra (cidade do Condeúba), cidade de Caetitê, Monte Alto, malhada e Carinhanha, formando um percurso de cento e tantas léguas, em cuja área se abriga uma população avaliada no mínimo em 120 mil habitantes, na maioria criadores e lavradores; sendo notável que as linhas férreas construídas ou

³⁰ Esta obra é uma importante fonte para conhecermos um pouco da Província da Bahia, pois Aguiar viveu neste período e a primeira edição da sua obra data de 1888. Segundo Fernando Sales no prefácio da obra: “Durval Vieira de Aguiar nasceu na então Província da Bahia, aonde chegou a comandar o corpo de polícia, na qualidade de tenente-coronel. Anteriormente, quando exercia o posto de Capitão, em 1882, fora encarregado de inspecionar os destacamentos situados no centro da província, a fim de constatar as queixas formuladas quanto a problemas relacionados com disciplina, instrução e falta de fardamento. Na mesma ocasião, encarregou-lhe o Governo de pacificar a vila de Xique-Xique, então conflagrada por questões políticas local. Estas suas *Descrições práticas* foram inicialmente publicadas no ‘Diário da Bahia’, com vista a facilitar a imigração para o território baiano.” (SALES, 1979, p. 2 - grifo do autor).

seguem traçados por direções desertas ou zonas improdutivas, sob a garantia do Estado, pelo que nada rendem ou em nada melhoram as localidades, quando não agravam os cofres públicos, à semelhança da de Santo Amaro, inútil objeto de luxo, a que vulgarmente se denomina – *cancro roedor da Província*. (AGUIAR, 1979, p. 311-312, grifo do autor).

Da mesma forma, Mattoso diz que:

Mesmo nas regiões do Recôncavo mais próximas de Salvador, pontes e estradas eram raras no século XIX. Antigos caminhos partiam de Cachoeira para o norte, via Jacobina, descendo em seguida na direção de Maracás, de Caetité e do rio das Velhas, situado na Província de Minas Gerais. Esses caminhos da época colonial eram trilhados por carros de boi, por animais albardados e carregados e também por boiadas. A criação de gado foi empurrada para o Sertão à medida que se desenvolviam as culturas de fumo e cana-de-açúcar, voltadas para exportação.

A primeira estrada pavimentada pelo sistema de Mac Adam data de 1851. Ela saía de Santo Amaro e media 150 braças, aproximadamente 330 metros. No século XIX, cavalos e burros eram indispensáveis aos transportes. [...] Durante a maior parte do século XIX, Salvador continuou a ligar-se às vilas e arraiais de sua Província pelos métodos tradicionais, ou seja, as vias marítimas e fluviais e os animais de carga (o primeiro plano para construção de estradas de rodagem no Estado da Bahia data de 1917 – lei nº 1.227 – e a primeira grande estrada construída ligou Salvador a Feira de Santana). (MATTOSO, 1992, p. 59).

Em alguns casos, com a abertura de estradas, visava-se ao adestramento dos povos nativos, como demonstra a fala do presidente Francisco José de Sousa Soares d'Andrea:

[...] Estas estradas abertas do littoral para o interior tem a dupla vantagem de falcilitar o Commercio entre os portos de mar, e o interior, e a de devassar esse terreno occupado pelos indigenas, pondo os, máo grado seo, no centro da civilisação, a que sem remedio se hão de sujeitar de algum modo, trabalhando para viver. [...] (BAHIA, 1846a, p. 41).

A falta de infra-estrutura foi um dos fatores que contribuíram para que se limitasse o desenvolvimento da província da Bahia. Sobre isso, em 1828, o presidente Gordilho de Barbuda observa que:

A agricultura faz a industria, e riqueza da nossa Província, e ella não pode progredir sem se fazerem estradas, edificarem-se pontes, e abrirem-se canaes: a Lei que acaba de ser publicada, de 29 de Agosto deste anno, tem já providenciado a maneira de effectuarem-se essas obras por meio de empresas. (BAHIA, 1828, p. 2).

Além disso, durante o Império, construiu-se uma dependência das diferentes regiões em relação à cidade de Salvador. Aquelas passaram a limitar suas atividades econômicas ao fornecimento dos produtos agrícolas que produziam à sede da província e que eram absorvidos no consumo interno ou vendidos para o exterior,

[...] em um tipo de organização espacial que fortaleceu a dependência da imensa hinterlândia com relação a Salvador. Assim a cidade acabou por concentrar os recursos financeiros, econômicos, sociais e políticos de toda a Província. Macrocefala, a urbe atraía populações rurais, de tal forma que estas, sobretudo depois de 1850, habituaram-se a refluir em massa para a capital por ocasião das grandes secas que devastavam, e ainda devastam, periodicamente o sertão. (MATTOSO, 1992, p. 79).

A população da província da Bahia, segundo dados do censo referente aos anos de 1875 e 1876, era formada por “1 376 619 habitantes, sendo: livres, 1 211 792 e escravos, 167 824”. (SENRA, 2006, p. 440).

O depoimento de Ave-Lallemant expressa quão significativa era a presença dos negros na população da Bahia:

[...] Poucas cidades pode haver tão originalmente povoadas como a Bahia. Se não se soubesse que ela fica no Brasil poder-se-ia sem muita imaginação tomá-la por uma capital africana, residência de poderoso príncipe negro, na qual passa inteiramente desapercibida uma população de forasteiros brancos puros. Tudo parece negro: negros na praia, negros na cidade, negros na parte baixa, negros nos bairros altos. Tudo o que corre, grita, trabalha, tudo o que transporta e carrega é negro. [...] (AVE-LALLEMANT *apud* VERGER, 1981, p. 21-22).

Em relação ao poder econômico, os senhores de escravos, donos dos engenhos e fazendas continuaram a ser, pelo menos nos primeiros anos do Império, os grandes detentores do poder econômico e político da província da Bahia.

Como vimos nas informações sobre o Brasil, a mão-de-obra escrava era um importante e fundamental instrumento para o funcionamento e manutenção das atividades econômicas da Bahia, a qual, durante os primeiros anos do Império, tinha suas bases no plantio da cana-de-açúcar. Como descreve Wetherell,

Existe ao lado dos grandes engenhos uma quantidade de pequenas plantações chamadas fazendas, onde se cultiva simplesmente a cana-de-açúcar enviada para ser tratada nos engenhos que retêm cinquenta por cento do produto. Este conjunto de engenhos e fazendas emprega cerca de 50.000 pessoas, das quais quatro quintos são escravos e produz 4 milhões de arrobas de açúcar, 300.000 arrobas de rapadura ou açúcar mascavo e cinco milhões de galões de melão. (WETHERELL *apud* VERGER, 1981, p. 39).

Além da cana-de-açúcar, o fumo se constituirá como segundo ramo da agricultura da província da Bahia. Destaca-se, nesta área, a instalação de fábrica de charutos, pelos alemães, na região de Cachoeira e São Félix, no ano de 1859.

Os artesãos configuram-se como a classe dos pequeno-burgueses da Bahia e, segundo Verger, era constituída, em sua maioria,

[...] de portugueses apelidados ‘pés de chumbo’, em razão de suas maneiras rústicas, ou ‘marinheiros’ vindos do além mar’. Eles começam suas carreiras vendendo alho e cebolas nas ruas, depois tornam-se pequenos lojistas em torno do mercado vendendo secos e molhados (farinha, carne seca, bacalhau seco, feijão, vinho e azeite). Outros iniciam como mascates de bugigangas, artigos de fantasia, fitas, armarinho, cortes de tecido, antes de abrir lojas com grande freguesia nas ruas do centro da Bahia.

Com perseverança e trabalho, o sucesso comercial coroa seus esforços. Eles se elevam em direção da classe dos grandes negociantes importadores e exportadores e alguns emprestadores de dinheiro sobre penhor (penhorista), deixam suas casas térreas para irem habitar os sobrados, seus filhos vão à universidade e são os futuros bacharéis e doutores com promessas de todos os sucesso das carreiras jurídicas e políticas. (VERGER, 1981, p. 123).

Se, durante todo o Império, houve uma significativa influência da Igreja Católica no país, na Bahia esta influência demarca nitidamente as diferenças de classes. Havia, no período, a predominância de várias entidades religiosas, denominadas irmandades, que representavam cada camada da população.

Na Bahia, ao lado das grandes ordens religiosas católicas, há ordens terceiras e numerosas irmandades.

As ordens terceiras de São Francisco, de São Domingos e do Carmo: têm suas próprias igrejas, seu claustros e seus lugares onde enterrar seus mortos. As irmandades têm grandes salas de reunião nas diversas igrejas da cidade.

Algumas destas organizações são reservadas aos brancos, outras aos mulatos e outras ainda aos pretos. Os brancos, antes da independência do Brasil dividiam-se em portugueses vindos do reino, devotos de Nossa Senhora da Conceição da Praia e brancos, nascidos no Brasil, faziam parte da Irmandade de Nossa Senhora das Angústias no Monastério de São Bento. Os mulatos se reúnem nas Irmandades de Nosso Senhor da Cruz, na Igreja da Palma, na de Nosso Senhor Bom Jesus da Paciência na Igreja de São Pedro e na Irmandade de Nossa Senhora da Conceição do Boqueirão, na igreja do mesmo nome, que é diferente daquela da Praia. Os negros africanos agrupam-se por nações de origem; os angolanos e os congolezes formam a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, na praça do Pelourinho; os daomeanos, a de Nosso Senhor das Necessidades e da Redenção, na capela do Corpo Santo e os Nago-Yorubás, esta formada por mulheres que é a de Nossa Senhora da Boa Morte, na pequena igreja da Barroquinha. Os negros nascidos no Brasil formam a Irmandade do Senhor Bom Jesus dos Martírios e se reúnem em torno da devoção a São Benedito, seja na Igreja de Nossa Senhora da Conceição da Praia, seja na de Francisco ou na de Nossa Senhora do Rosário, como também em quase todas as igrejas da Bahia. Curiosamente São Benedito, que segundo a lenda tinha a tez relativamente clara, era segundo a tradição popular, um santo de cor negra como o carvão, e apesar desta característica, esta devoção nunca foi tão difundida entre os negros africanos como entre os negros nascidos no Brasil, o que fez João da Silva Campos escrever que ‘ninguém é profeta em seu país. A devoção dos negros africanos dirige-se para Santa Bárbara, São Jorge, São Cosme e Damião, São Jerônimo, Santo Antonio, São Lázaro, São Roque, Sant’Ana, Nossa Senhora da Imaculada Conceição, Nossa senhora das Candeias e, sobretudo, Nosso Senhor do Bonfim’. A razão profunda destas devoções

escapa à compreensão da maioria das pessoas. Ela está ligada ao sincretismo, de que estes santos são objeto, com certos deuses trazidos da África pelos escravos quando de sua imigração forçada ao Brasil. [...] (VERGER, 1981, p. 65-66).

A Igreja Católica configurou-se, também, como um espaço de encontro e socialização das pessoas. Contribuíam também para esse processo alguns pontos comerciais como as barbearias. Segundo Ferdinand Denis (*apud* VERGER, 1981, p. 122), “nas classes artesanais, existe uma que desempenha o grande papel, é a dos barbeiros. As barbearias substituem com frequências os cafés (bares). É ali que relatam-se as notícias e muitas vezes é ali que elas se fazem. [...]”.

No que se refere à vida intelectual da Bahia, destaca-se, no período focado, a fundação da Biblioteca Pública, do Liceu, da Escola Normal, da Escola de Aprendizes Marinheiros e do Imperial Instituto Bahiano de Agricultura, responsável pelo projeto de uma escola de agricultura (NUNES, 1999). Conforme nos informa Aguiar,

[...] há diversas associações literárias, destacando-se o *Gabinete Português de Leitura* e o *Grêmio Literário*. Há também um número avultado de periódicos e seis importantes folhas diárias; sendo duas – *Diário da Bahia* e *Gazeta da Bahia liberal e conservadora*, e as outras *Jornal e Diário de Notícias*, *Diário do Povo* e *Gazeta da Tarde*, noticiosa. (AGUIAR, 1979, p. 302, grifo do autor).

Além disso, nos espaços públicos e privados da província da Bahia, presenciavam-se as diferentes manifestações culturais da população baiana seja na música, nas artes religiosas, na literatura, na alimentação, no artesanato etc. Mas é importante destacar que isso não significa uma convivência pacífica entre os povos, como geralmente expressam alguns dos relatos de viajantes da época e alguns autores, os quais, por meio do seu olhar romântico, mascaram nos seus discursos e análises os conflitos existentes, como, por exemplo, o controle que havia das manifestações religiosas dos negros. Um exemplo é a síntese que Carybé faz da província da Bahia:

‘A Bahia não é uma cidade de contrastes [...] Quem pensa assim está enganado. Tudo aqui se interpenetra, se funde, se disfarça e volta à tona sob os aspectos mais diversos, sendo duas ou mais coisas ao mesmo tempo, tendo outro significado, outra roupa, até outra cara. De contrastes seria se fosse uma cidade com coisas que uma nada tem que ver com a outra, mas aqui tudo tem que ver. Tudo é misturado, gente, coisas, costumes, pensares. Vindos de longe ou sendo daqui, tudo misturado’. . . no mais aliviador desabafo e amável das fantasias. (CARYBÉ *apud* VERGER, 1981, p. 232).

Um dos discursos que muito contribuíram para isso é o de que o baiano é um povo pacífico, amigável, acolhedor. Como sugere Aguiar, ao analisar a cidade de Salvador:

A população se bem que ainda muito *mesclada* pelo primitivo ajuntamento das raças indígenas, africana e européia, todavia é notavelmente pacífica, ordeira, patriótica, hospitaleira e compassiva, especialmente para com os estrangeiros que, uma vez alojados, não abandonam mais a capital. (AGUIAR, 1979, p 306).

Desta forma, os contrastes e as diferenças sociais da Bahia permeiam todas as esferas da vida da província. Tais conflitos e embates políticos e sociais do período serão a confirmação de que a Bahia não vivia num “mar de rosas” no qual as mazelas são abençoadas por Deus, como demonstram as descrições seguintes:

Somos selvagens que dormimos tranquilos à sombra das nossas palmeiras, graças a Deus, sem receio do vizinho inimigo, e por isso dispensamos o auxílio dos grandes exércitos para manter a paz e da cavalaria para garantir a ordem.

Aqui os pobres mendigos comem carne e farinha todos os dias; e quando decrepitos os asilos abrigam-nos; mas graças a Deus, ainda não se viu populações morrerem à fome. Por tudo isto devemos, nós, *selvagens* e *macacos* do Brasil, não invejar a sábia Europa, nem tão pouco as leis das repúblicas vizinhas, em que os partidos uma vez no poder cortam os *brancos* as cabeças dos *colorados* e *vice-versa*, sem outra formalidade que não a de passar-lhes suavemente o *cochillo* na garganta segurando-lhes pelos cabelos e metendo-se-lhes um joelho às costas. (AGUIAR, 1979, p 310, grifo do autor).

É importante destacar que esse discurso é representativo das medidas governamentais que objetivavam, entre outras funções, atrair imigrantes para a Bahia, pois, como vimos, a partir da segunda metade do século XIX, as províncias do Centro-Sul serão as grandes beneficiadas com a imigração, o que agravará a situação das províncias do Norte, como a Bahia. Assim, atrair os colonos europeus para a província da Bahia passou a ser um dos principais temas de preocupação do governo, que via nesses povos a possibilidade de melhorar o povoamento da Bahia e ampliar a mão-de-obra para as lavouras, o que culminou na elaboração da Lei Provincial n. 2604, de 28 de junho de 1888,³¹ sancionada pelo Conselheiro Manuel do Nascimento Machado Portella. Essa lei trata das condições e vantagens que a província da Bahia oferece aos imigrantes e é a “primeira e mais exuberante prova de que já vamos cuidando dos nossos próprios interesses, sem a retardatária tutela do poder central” (BAHIA *apud* AGUIAR, 1979, p. 6).

³¹ Ver nos anexos

O comércio na Bahia é controlado por portugueses ou brasileiros naturalizados, ao contrário dos senhores de engenhos que são todos brasileiros, de pai para filho. É importante destacar a presença dos comerciantes estrangeiros que se instalaram na Bahia a partir da abertura dos portos. Conforme Verger,

Os ingleses, beneficiários de uma tarifa alfandegária preferencial, são numerosos e dominam o mercado. As firmas Lyon and Parkinson, William Clegg and Jones, Lebreton Whateley and Co., Joseph Melior Russell, John Foster, Stuart, etc., vendem tecidos de algodão de Manchester, cutelaria de Sheffield, porcelanas, lãs, carvão e numerosos artigos manufaturados pela nascente indústria britânica.

De Hambourg vieram instalar-se as casas Peter Peycke, Ferdinand Laeisz e Frederick Bonne para vender ferragens, vidros da Boêmia, armas pólvora, drogas diversas e cerveja. Da Suécia importava-se ferro e pranchas de pinho.

Os sardos G. C. Salvi e Giuseppe Carrena mandam vir ferro de Milão e mármore trabalhado ou não.

As firmas suíças Gex & Decosterd, Jetzler, Gaenlich importam artigos diversos. Meuron abre com grande sucesso uma fábrica de rapé.

A França é representada por alguns negociantes, François Leciaque, Armand Harrache, Raphael Floquer, Charles Louis Buchére Chalopin. Eles não podiam expandir seus negócios, impedidos pela política protecionista seguida pela França para favorecer os produtos de suas colônias, o que provocou taxas discriminatórias contra os produtos brasileiros acarretando a quase impossibilidade de os negociantes franceses dedicarem-se a atividades de exportação complementares às de importação. A situação dos negociantes britânicos é ao contrário muito favorável porque o açúcar que é a principal mercadoria de carga de seus navios de volta à Inglaterra é, em seguida à proclamação do Sugar Bill em 1846, aceito naquele país em igualdade de direitos com o açúcar produzido por suas próprias colônias.

Os outros franceses são varejistas cujas vendas muito diversificadas tocam as raias do comércio de pacotilha. Os artigos postos por eles no mercado da Bahia consistem em produtos alimentares, manteiga e queijo, aguardente e champanha. [...] (VERGER, 1981, p. 129).

Além disso, observa-se uma forte presença de vendedores ambulantes compostos pelos escravos de rua. As escravas vendiam as comidas e quitutes preparados pelas suas senhoras, como cocadas, compotas, quebra-queixos, bem como frutas e legumes ou artigos de latas. Os escravos desenvolviam diferentes atividades, mas chamavam a atenção dos viajantes os carregadores de cadeirinhas, no transporte de pessoas e de mercadorias. Segundo Wetherell,

[...] ‘os carregadores pretos – os ganha-dores (jogo de palavras transformando ganhadores, que ganham dinheiro por seu trabalho, em ganhadores, por causa de seus trabalhos peníveis) – pertencem a uma bela raça de homens com físico atlético. Transportam na cabeça todos os objetos menores, enquanto que os maiores, tais como barris de vinho, são atados em duas varas que eles carregam nos ombros. Ao carregar esses pesadíssimos fardos, através das ruas, os pretos cantam uma espécie de coro, que não deixa de ser uma maneira muito útil de prevenir o transeunte para que saia da frente,

já que, em meio aos numerosos ruídos da cidade não se ouve o ruído de seu andar de pés descalços.’ (WETHERELL *apud* VERGER, 1981, p. 216).

Os escravos desempenhavam assim atividades que deveriam ser feitas por animais.

E, finalmente, acredito ser necessário descrever um pouco sobre as relações familiares na província da Bahia, que se dividiam entre a família legal, a família consensual, as uniões livres e as famílias de escravos.

O primeiro grupo é formado por casais que buscavam a benção matrimonial, geralmente obtida, primeiro, por pessoas livres e, depois, pelos brancos. Mas segundo Mattoso (1992, p. 145), “[...] uma união legal conferia, a um negro ou mestiço, a respeitabilidade necessária a uma assimilação, que facilitava a conquista de uma posição social melhor para os filhos”.

O segundo grupo era mantido por meio do consentimento mútuo dos parceiros, pois esta união não era reconhecida pela Igreja nem pelas leis, mas passa a ter alguma existência legal pela contribuição dos legisladores por meio do estatuto que protegia os filhos reconhecidos. (MATTOSO, 1992).

O terceiro grupo era constituído por casais que possuíam mais de um parceiro e não tinham suas relações legalizadas. Essa era uma prática que criou profundas raízes na sociedade baiana por causa do grande número de homens e da falta de mulheres brancas que pudessem construir família com os portugueses. É também um dos fatores que contribuíram para o grande número de crianças entregues nas rodas de acolhimento e outras instituições de caridade, pois era freqüente a presença, durante o Império, de pais ou mães solteiros com filhos e que muitas vezes não tinham condições de criá-los. As uniões livres eram praticadas principalmente entre os imigrantes europeus e as camadas inferiores da população.

Não há dados mais precisos sobre as estatísticas dos casamentos realizados nas famílias dos escravos, pois, numa sociedade com predomínio dos valores burgueses, as famílias dos escravos não eram importantes, o que Mattoso irá classificar como “família parcial”.

Esses são alguns dos fatores e elementos que constituíram a história da Bahia durante o Império e que influenciaram as políticas de educação da criança. Nos capítulos que se seguem, analiso as políticas educativas de atendimento à criança: que espaços ocupavam? Que modelo de escola foi criado? Que faixa etária era atendida nas instituições oficiais de ensino?

4 A CRIANÇA NA HISTÓRIA

Compreender a história da criança na Bahia supõe discutir a história da criança no seu aspecto mais geral no Brasil e no mundo, com base nos seus determinantes históricos e significa também olhar a criança como sujeito histórico.

Philippe Ariès, com os estudos de iconografia, fotografias, sepulturas e diários de família na Europa, buscou analisar como o significado de infância foi se modificando ao longo da história e concluiu que o conceito de infância, como hoje o entendemos, começou a ganhar significado a partir do século XVIII. Nesse período, a criança começa a ser considerada como sujeito com características de desenvolvimento diferentes das do adulto e, por isso, deve ter uma atenção especial: o cuidado. É também nesse século que, segundo Ariès (1981, p. 182), inicia-se a “[...] especialização demográfica das idades de 5-7 a 10-11 anos, tanto nas pequenas escolas como nas classes inferiores dos colégios. [...]”.

Mas, já no século XVI, ocorrerão os primeiros esboços de mudanças de comportamento em relação à criança, especialmente com o discurso da teologia cristã, que reforça o modelo de mulher submissa e uma sociedade na qual o pai detém todo o poder e será o responsável absoluto pelos filhos. Seu poder é comparado ao de um rei, pois “o rei não busca senão o bem de seus súditos, como o pai só quer o bem de seus filhos, mesmo quando os corrige” (BADINTER, 1985, p. 40).

Segundo Marx e Engels,

Na antiga família comunista, que compreendia numerosos casais de cônjuges com os seus filhos, a direcção da casa, abandonada às mulheres, era uma indústria pública, socialmente necessária, como era o fornecimento dos víveres pelos homens. As coisas mudaram com a família patriarcal, e mais ainda com a família individual monogâmica: *a direcção da casa perdeu o seu carácter público*. Já não interessava à sociedade e tornou-se um *serviço privado*; a mulher tornou-se a primeira serva e foi excluída da produção social. [...] (MARX e ENGELS, 1978, p. 99, grifo do autor).

É importante considerar que predomina nesse período a idéia de infância como uma etapa em que deve haver o castigo, e a criança, como um estorvo para a família. Esse pensamento permeará o século XVII e contribuirá para a generalização da ama-de-leite, uma vez que as mães se recusavam a desempenhar tal função. “Segundo numerosos testemunhos, foi no século XVII que o uso de deixar a criança na casa da ama-de-leite se generalizou entre a burguesia. Foi a vez

das mulheres dessa classe pensarem que tinham coisas melhores a fazer, e o disseram”. (BADINTER, 1985, p. 67).

Essa prática foi um dos fatores que mais contribuíram para o alto índice de mortalidade infantil, pois eram públicos os problemas, como a falta de higiene das amas e a amamentação de várias crianças, ao mesmo tempo, não sendo raros os casos em que algumas ficavam sem o alimento.

É no século XVII que, nos países desenvolvidos, inicia-se o processo de criação de instituições de caridade como uma alternativa para socialização da família e formação do futuro trabalhador.

A difusão dessa preocupação pela integração da força de trabalho ‘não-qualificada’ num sistema mais amplo de gerência social constituía, assim eu argumento, o contexto para um fenômeno educacional importante do século XVII: o apoio nacional para a noção de escolas de ‘caridade’ (isto é, escolas destinadas para os pobres e financiadas pelos ricos). Mas o apoio nacional não resultou automaticamente na criação de um sistema nacional (ou unificado) de escolas. Na verdade, diferentes escolas de caridade parecem ter servido a propósitos sociais contrastantes. Algumas, por exemplo, reforçavam a mobilidade social ascendente ao equipar as crianças com as atitudes, instrumentos, roupas e prêmios financeiros necessários para a admissão nos ofícios artesanais e ocupações relacionados. Outras, entretanto, serviam para propósitos conservadores ao buscar impedir as famílias de caírem abaixo do limiar de subsistência (por exemplo, ao fornecer alimentos para seus filhos).

Apesar dessas variações internas, a instituição geral da escolarização de caridade servia a um propósito unificado. Ela se colocava entre as práticas socializadoras da família e o mercado de trabalho. Em tempos de alto desemprego, por exemplo, a escolarização de caridade podia conservar um conjunto local de força de trabalho ao reduzir a migração para fora do distrito; e em tempos de escassez de força de trabalho podia diminuir as barreiras que, de outra forma, impediriam que as crianças pobres se tornassem aprendizes. (HAMILTON, 1992, p. 20-21).

Pelo exposto, deduz-se que havia interesse da burguesia em investir nessas crianças, que passam a ser um importante instrumento para garantir a expansão do sistema capitalista.

O significado atribuído à infância, a partir desse período, é cheio de contradições. Se, por um lado, falta um “sentimento de infância”, como diria Ariès, por outro, há um extremo sentimento de valorização da infância talvez porque a atitude de abandono por parte dos pais, especialmente de camadas menos favorecidas, tenha gerado um problema social tão grande que era inviável aos governantes continuarem ignorando tal fato e, assim, assumiram para si a responsabilidade pelas crianças órfãs. Sobre isso, Badinter diz que:

O novo imperativo é, portanto, a sobrevivência das crianças. E essa nova preocupação passa agora à frente da antiga, a do adestramento daquelas que estavam após a eliminação das mais fracas. As perdas passam a interessar o Estado, que procura salvar da morte as crianças. Assim, o importante já não é tanto o segundo período da infância (depois do desmame), mas a primeira etapa da vida, que os pais se haviam habituado a negligenciar, e que era, não obstante, o momento da maior mortalidade. (BADINTER, 1985, p. 146).

Contribuiu com essa prática o surgimento de obras que buscam estimular os pais a novos sentimentos em relação à criança, especialmente o amor materno. Esses entimentos ajudariam a combater representações imperantes em relação à infância, como o medo, que tem seus fundamentos em princípios religiosos, conforme descreve Badinter:

[...] Ainda em pleno século XVII, a filosofia e a teologia manifestam verdadeiro medo da infância. Velhas reminiscências, mas também novas teorias corroboram essa representação terrível.

Durante longos séculos, a teologia cristã, na pessoa de Santo Agostinho, elaborou uma imagem dramática da infância. Logo que nasce, a criança é símbolo da força do mal, um ser imperfeito esmagado pelo peso do pecado original. [...] para Santo Agostinho a infância é o mais forte testemunho de uma condenação lançada contra a totalidade dos homens, pois ela evidencia como a natureza humana corrompida se precipita para o mal. (BADINTER, 1985, p. 54-55).

Este pensamento se fez presente durante muitos anos na história da pedagogia e foi retomado em diferentes momentos até o final do século XVII. A partir de meados do século XVIII ocorreram mudanças de concepção sobre a infância e a criança passa a ser valorizada e vista como importante recurso para expansão do capitalismo. Contribuem para isso os discursos na área econômica. Sobre isso, Badinter diz que:

A verdade é que a criança, especialmente em fins do século XVII, adquire um valor mercantil. Percebe-se que ela é, potencialmente, uma riqueza econômica. Ouçamos Moheau falar, pois não se poderia ser mais claro: ‘Se há príncipes cujo coração esteja fechado ao grito da natureza, se vãs homenagens lhes puderam fazer esquecer que seus súditos lhes são semelhantes. . . eles deveriam pelo menos observar que o *homem* é ao mesmo tempo o último termo e o instrumento de toda espécie de produto; e mesmo considerado apenas como um *ser que tem um preço*, é o mais precioso tesouro de um soberano.’ (BADINTER, 1985, p. 153-154, grifo do autor).

Para isso, era necessário também um modelo familiar que garantisse os engendramentos da economia. Então a partir do século XVIII, começa-se a delinear uma nova imagem de mãe. Uma mãe que ama, que cuida, uma mãe mais presente na vida familiar e “cujos traços não cessarão de se acentuar durante os dois séculos seguintes. A era das provas de amor começou.

[...] A mulher aceita sacrificar-se para que seu filho viva, e viva melhor, junto dela”. (BADINTER, 1985, p. 202). Contribuem de forma significativa para essa nova postura da mulher as ações dos médicos higienistas que, a partir das últimas décadas do século XVIII, elaboraram uma diversificada literatura sobre criação, educação e medicação das crianças. Estas obras eram direcionadas às famílias burguesas. Segundo Donzelot:

Conservar as crianças significará pôr fim aos malefícios da criadagem, promover novas condições de educação que, por um lado, possam fazer frente à nocividade de seus efeitos sobre as crianças que lhes são confiadas e, por outro lado, fazer com que todos os indivíduos que têm tendência a entregar seus filhos à solicitude do Estado ou à indústria mortífera das nutrizas voltem a educá-los. Se a causa do mal é a mesma em toda a parte, se o alvo principal é claramente designado criadagem, os remédios diferem, justamente, quer se trate dos ricos ou dos pobres. Exalta-se o século XVIII por sua revalorização das tarefas educativas, diz-se que a imagem da infância mudou. Sem dúvida. Mas, o que se instala nessa época é uma reorganização dos comportamentos educativos em torno de dois pólos bem distintos, cada qual com uma estratégia bem diferente. O primeiro tem por eixo a difusão da medicina doméstica, ou seja, um conjunto de conhecimentos e de técnicas que devem permitir às classes burguesas tirar seus filhos da influência negativa dos serviçais e colocar esses serviçais sob a vigilância dos pais. O segundo poderia agrupar, sob a etiqueta de ‘economia social’ todas as formas de direção da vida dos pobres com o objetivo de diminuir o custo social de sua reprodução, de obter um número desejável de trabalhadores com um mínimo de gastos públicos, em suma, o que se convencionou chamar de filantropia. (DONZELOT, 1986, 21-22).

Nesse período surgem, na Europa, as primeiras creches³². Em 1774, foi criada, na França, por Oberlin, *Écoles à Tricoter*: primeira escola para crianças de dois a seis anos e que também atendia os filhos de operários.

Sobre isso, Hamilton diz que:

Por volta do início do século XVIII [...] a difusão da idéia de escola de caridade significava que sistemas escolares embrionários podiam ser encontrados numa gama de países europeus (por exemplo, Inglaterra, França, Holanda). Dentro de um referencial capitalista, esses sistemas tinham a importante função social de regular o acesso aos mercados de trabalho adultos. De fato, através dos concomitantes processos de regulação pedagógica e estrutural, estes sistemas ajudavam a manter, e mesmo criar, configurações específicas do mercado de trabalho. (HAMILTON, 1992, p. 21).

Vale ressaltar que, geralmente, a história da criança é demarcada pela criação das diferentes instituições, as quais expressam concepções de infância e criança a partir dos diferentes determinantes sociais, econômicos, políticos, científicos etc. Mas de forma geral as

³² Civiletti (1991, p. 36) diz que “a implantação de creches na França é atribuída a Marbeau, nascendo a primeira em 14 de novembro de 1844 (em 1801 a marquesa de Pastoret havia fundado uma creche com 12 berços, que teve porém curta duração). [...]”

instituições voltadas para a classe menos favorecida cumprem o papel de formar um pobre eficiente e produtivo. Estas instituições se intensificarão a partir do século XIX.

Nesse período, as descobertas no campo da microbiologia, por Pasteur, viabilizaram a amamentação artificial e contribuíram para a expansão, a partir de 1870, das creches tanto na Europa quanto nos demais continentes. Nesse período os textos médicos direcionados às famílias limitam-se a conselhos imperativos. (DONZELOT, 1986).

Esta atuação da medicina passará a ser constante nas definições de políticas para a infância a partir do século XIX. Dentre as declarações finais do Congresso Pedagógico Internacional, realizado em Buenos Aires no ano de 1882, destaca-se o capítulo II, Sobre Discursos Geraes da Educação do Povo, e da Organização e (.....)³³ artigo 7º³⁴, que dispõe:

- a) *A inspecção hygienica e medica deve ser obrigatoria nas escolas publicas e privadas.*
- b) E' necessario que se estabeleçam as escolas em edificios proprios, construidos segundo a architectura escolar moderna.
- c) Emquanto se não construirem edificios proprios e adequados para as escolas, é necessario proceder á reforma dos actuaes.
- d) *A inspecção medica deve ser consultada em tudo quanto se referir á construcção de edificios escolares e a seus respectivos fins.*
- e) Cada alumno disporá no salão da escola de um metro de superficie e seis de capacidade cubica, não devendo conter cada salão mais de cincoenta alumnos.
- f) Os pupitres, ou carteiras escolares, devem ser de um só assento e, enquanto não fôr isto possivel, não se deve permittir o uso de mesas ou carteiras para mais de dous alumnos.
- g) As carteiras ou pupitres devem adaptar-se a tres ou quatro alturas distinctas convenientemente graduadas, e com a inclinação correspondente.
- h) Deve haver nas escolas aparelhos de calefacção e ventilação.
- i) O ensino da gymnastica deve ser obrigatorio nas escolas publicas e particulares, comprehendendo especialmente a respeito dos meninos os exercicios de marchas e evoluções militares.
- j) As lições diarias na escola devem ser alternadas com intervallos de descanso, exercicios gymnasticos, canto e recreios.
- k) Deve declarar-se obrigatoria a vaccinação e revaccinação dos meninos das escolas publicas e particulares. (DECLARAÇÃO DO CONGRESSO, 1882, p. 7, grifo nosso).

Assim, encontraremos vários médicos que se envolvem em atividades direcionadas ao setor educativo, tais como construção de escolas, implantação dos serviços de inspeção médico-escolar, e que apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial, no que concerne à instrução primária e, posteriormente, à educação infantil. Investir nos cuidados e

³³ Não foi possível identificar a palavra no texto original

³⁴ Segundo Abílio César Borges, o congresso foi o “primeiro que na America do Sul se reúne para tratar do assumpto de maior alcance nas sociedades modernas”. (BORGES, 1882, p.5).

educação da criança configurava-se como um negócio rentável e importante para o projeto político-burguês de sociedade.

Até metade do século XVIII a medicina não tinha interesse nas crianças e nas mulheres. Simples máquina de reprodução, estas últimas tinham sua própria medicina que era desprezada pela Faculdade e cuja lembrança foi guardada pela tradição através da expressão 'remédio de comadre'. O parto, as doenças das parturientes, as doenças infantis eram coisa de 'comadres', corporação assimilável às domésticas e às nutrizas que compartilhavam seu saber e o colocavam em prática. A conquista desse mercado pela medicina implicava, portanto, uma destruição do império das comadres, uma longa luta contra suas práticas consideradas inúteis e perniciosas. Os principais pontos de confrontação são, naturalmente, a amamentação materna e o vestuário das crianças. [...] [...] O médico, graças à mãe, derrota a hegemonia tenaz da medicina popular das comadres e, em compensação, concede à mulher burguesa, através da importância maior das funções maternas, um novo poder na esfera doméstica. A importância dessa aliança parece, a partir do final do século XVIII, ser capaz de abalar a autoridade paterna. [...] (DONZELOT, 1986, p. 24-25).

Esses pensamentos são representativos de uma sociedade em efervescentes transformações que tem como um dos seus principais acontecimentos a Revolução Industrial iniciada na Inglaterra e a Revolução Francesa que, conseqüentemente, influenciaram o pensamento intelectual da época. Destacam-se os intelectuais que pensaram, discutiram e analisaram as questões da causa operária e combateram os princípios sociais da burguesia. Buscava-se, dentre outras questões, pensar um projeto educacional que se diferenciasse do projeto burguês, qual seja o da formação do trabalhador. Nesse sentido, Marx e Engels fazem a seguinte crítica à escola burguesa:

A escola burguesa é um molde que prepara para a fábrica e os escritórios, um instituto de treino para a prisão assalariada: 'a criança está limitada a um único trabalho que é estudar, empalidecer com os rudimentos da gramática, de manhã e de tarde, durante 10 a 11 meses por ano. Poderá ela deixar de sentir aversão pelo estudo? Isto é suficiente para enfadar mesmo aquelas que têm inclinação para o estudo. A criança tem necessidade de ir, quando faz bom tempo, trabalhar para os jardins, para os bosques, para os prados; só deve estudar nos dias de chuva e na estação baixa, e ainda variar os seus estudos. [...] Uma sociedade que comete o erro de encarcerar os pais nos escritórios, pode também acrescentar a asneira de encerrar a criança todo o ano num pensionato, onde ela se aborrece tanto com o estudo como os professores. (DANGEVILLE, Roger In: Introdução de MARX e ENGELS, 1978, p. 37).

Marx e Engels, na análise do ensino e da educação europeia, descrevem alguns problemas encontrados nas instituições escolares do período, como a falta de conhecimento dos professores,

classes multisseriadas, escolas que não educavam e a legislação sobre obrigatoriedade do ensino, a qual distribuía o tempo da criança em tempo de trabalho e tempo de estudo.³⁵

Devemos considerar também que o desenvolvimento da indústria e a conseqüente necessidade de inserção da mulher no mercado de trabalho geram o que Marx e Engels chamam de dissolução da família, uma vez que a mulher necessita dividir o seu tempo de trabalho, que antes era exclusivamente da casa, com o tempo da fábrica, ou seja, precisa trabalhar fora de casa, em média oito horas por dia. Contribui também para esse fenômeno a inserção da criança no mercado de trabalho. É a configuração de um novo mantenedor da família. Assim, as crianças são geralmente obrigadas a contribuir com o orçamento doméstico. “Numa palavra as crianças emancipam-se e consideram a casa paterna como uma pensão: não é raro abandonarem-na por outra, se esta lhes não agrada.” (MARX e ENGELS, 1978, p. 101).

Segundo Marx e Engels (1978, p. 104), “se a família da sociedade actual se dissolve, esta dissolução mostra precisamente que no fundo não é o amor familiar que constituía o laço da família, mas o interesse privado necessariamente conservado nesta hipócrita comunidade de bens”.

Em relação à educação das crianças, Marx e Engels defendem que, a partir dos nove anos, toda criança “deve ser um trabalhador *produtivo*, tal como um adulto em posse de todos os seus meios não pode desobrigar-se da lei geral da natureza, segundo a qual *aquele que quer comer deve igualmente trabalhar, não só com o cérebro, mas também com as suas mãos*. [...]”. (MARX & ENGELS, 1978, p. 221-222, grifo do autor). E seguem argumentando que as crianças e os adolescentes só devem ser empregados por meio da combinação do trabalho produtivo e da educação, compreendendo educação como:

1. Educação *intelectual*;
2. Educação *corporal*, tal como é produzida nos exercícios de ginástica e militares;
3. Educação *tecnológica*, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos de indústria. (MARX e ENGELS, 1978, p. 223, grifo do autor).

Portanto, quando pensamos em discutir educação numa concepção marxiana, devemos ter clareza de que o trabalho constitui o princípio educativo em Marx e Engels. Essa é a categoria central: se a base da existência do homem é o trabalho, então devemos pensar num projeto

³⁵ Ver Marx e Engels, 1978 p. 67-68.

educacional em que o processo ensino-aprendizagem se dê por meio do trabalho desde a infância. Isso é diferente de pensarmos em uma educação para o trabalho.

A idéia defendida pelos autores visa à construção de uma sociedade nos princípios do socialismo.

[...] o ideal do socialismo sempre foi o de substituir o capital (e o mercado) como centro absoluto da sociedade, pelo ser humano (e o planejamento social) que, necessariamente, devia ser um homem novo, um homem socialista. Ora, como educar o homem novo sem priorizar a infância? Ela é, potencialmente, um novo homem que ainda não proferiu palavra, mas pode ensaiar um novo discurso, uma nova ordem social, justa e humana. O socialismo, assim, vê a criança como o centro e a finalidade do processo educativo. Porém, não a considera uma subjetividade avulsa, um místico, um iluminado. A escola, por sua vez, isolada do social. Também o educador não é uma subjetividade, não é uma ilha de preservação e salvação. Criança, educador e escola constituem a sociedade, a *Paidéia*, o *Pentakou* platônico (o todo educante) que, dialeticamente, direciona-se para o socialismo. A criança é uma história nova e original que se desenvolve alimentada pelas relações sociais e materiais em que vive. (NOSELA, 2002, p. 162.).

No socialismo, as creches nasceriam com outro foco, ou seja, educar para o coletivo.

É também no século XIX que haverá uma ampla expansão das instituições de educação para crianças de 0 a 6 anos. Um dos trabalhos de atendimento à infância que se destaca nesse período é a criação das Classes de Asilo por Robert Owen, em Londres, no ano de 1816. Essas instituições eram instaladas nas proximidades das fábricas de Owen e depois passaram a chamar-se escolas maternais. “[...] Para esse industrial socialista, a indústria havia criado uma nova classe social, a dos industriais, que incluía tanto os proprietários das fábricas e os banqueiros, quanto os operários e os cientistas. Educar as crianças nessas escolas maternais significava formar o novo homem socialista industrial.” (NOSELLA, 2002, p. 137).

Além disso, observa-se uma grande influência de vários teóricos para que a criança comece a ser pensada como criança, como Rousseau, que a coloca no centro da pedagogia e enfatiza que a criança não é um adulto em miniatura e deve ser educada para o futuro. Uma educação que deve considerar a própria vida da criança. “[...] O Emílio de Rosseau é a criança que deve ser educada longe do doutrinamento dogmático jesuítico e dos costumes antinaturais da aristocracia. [...]” (NOSELLA, 2002, p. 135).

Badinter (1985, p. 54) observa que “[...] foi Rousseau, com a publicação de *Émile*, em 1762 que cristalizou as novas idéias e deu um verdadeiro impulso inicial à família moderna, isto é, a família fundada no amor materno. [...]” As idéias de Rosseau influenciarão o trabalho de

outros pensadores e filósofos como Pestalozzi, para quem o objetivo da educação é estimular o pensamento espontâneo do aluno.

Uma educação perfeita é para mim simbolizada por uma árvore plantada perto de águas fertilizantes. Uma pequena semente que contém o germe da árvore, sua forma e suas propriedades é colocada no solo. A árvore inteira é uma cadeia ininterrupta de partes orgânicas, cujo plano exista na semente e na raiz. O homem é como a árvore. Na criança recém-nascida estão ocultas as faculdades que lhe hão de desdobrar-se durante a vida; os órgãos do seu ser gradualmente se formam, em uníssono, e constroem a humanidade à imagem de Deus. A educação do homem é um resultado puramente moral. [...] (PESTALOZZI *apud* GADOTTI, 1999, p. 98).

Outro teórico que também se dedicou a pensar a educação da criança foi Froebel, discípulo de Pestalozzi, que, embora influenciado por ele, foi totalmente independente e crítico, formulando “seus próprios princípios educacionais, suas concepções de educação infantil, concretizadas com a criação do primeiro Kindergarten (1840), na Alemanha”. (ANGOTTI, 2002, p. 2).

No século XIX, Froebel abriu, em 1837, na Alemanha, o primeiro jardim-de-infância, em cujos espaços, as crianças eram consideradas como plantinhas de um jardim, do qual o professor seria o jardineiro.

Foi um defensor do desenvolvimento genético. Para ele, o desenvolvimento ocorre segundo as seguintes etapas: a infância, a meninice, a puberdade, a mocidade e a maturidade, todas elas igualmente importantes. Além disso, foi o primeiro educador a enfatizar o brincar, a atividade lúdica, a apreender o significado da família nas relações humanas.

Assim, a criança é o centro das discussões e preocupações da sociedade durante o século XIX. As crianças são pensadas para o futuro: o futuro trabalhador, o futuro cidadão.

Uma criança que precisa de espaços específicos para cuidado e proteção. Sobre isso, Kramer destaca que:

Durante o século XIX houve alguns movimentos esparsos, tanto nos Estados Unidos quanto na Europa, pela institucionalização da educação pré-escolar: por volta de 1870, por exemplo, ampliou-se a rede de jardins de infância nos Estados Unidos. Dirigindo-se a crianças pobres, filhas de imigrantes, visavam transformá-las em cidadãos americanos, promovendo, ainda, a mudança social. [...] (KRAMER, 1984, p. 26).

Mas o processo de instalação das instituições de educação infantil, também, sofreu críticas e resistências.

[...] O caráter lúdico do trabalho desenvolvido nos jardins de infância foi alvo de críticas violentas por parte dos professores da escola elementar americana. Tais reações, aliadas às críticas que os jardins de infância dirigiam à escola primária, afetaram a institucionalização da pré-escola, fazendo o movimento decair por volta de 1900. (KRAMER, 1984, p. 26).

Diferentes fatores, ocorridos no século XX, favoreceram o crescimento do interesse no atendimento da infância: o fortalecimento e a consolidação do sistema capitalista; o desenvolvimento da ciência, especialmente no campo da psicologia; as duas grandes guerras. A partir dos anos 1930, em razão da depressão econômica, “a educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária tanto na Europa quanto nos Estados Unidos”. (KRAMER, 1984, p. 27).

E como se configura a história da criança no Brasil e especificamente na Bahia? Quais os fatores determinantes? Como o pensamento desenvolvido em outros países, especialmente na Europa, influenciaram as discussões do atendimento à criança no Brasil? São questões que busco responder no tópico a seguir.

4.1. História da Infância no Brasil

No Brasil, os sinais do desenvolvimento do sentimento de infância apresentam-se já no século XVI, período no qual

[...] os jesuítas desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras nessa relação; ou então, na inovação dos colégios, com a *Ratio Studiorum*, o programa educacional jesuítico, que estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução da disciplina. (KUHLMANN JR., 1998, p. 22).

[...] Exceção feita para a modificação introduzida em 1822, esse plano, vigente até hoje nos colégios jesuítas, é a mais perfeita organização que se conhece para quebrar nos alunos o mais tímido assomo de independência pessoal e para conseguir, portanto, nas esferas mais distintas do governo, das finanças e das universidades, colaboradores ativos, zelosos e, freqüentemente, insuspeitos. ‘Da mesma maneira que se enfaixam os membros da criança desde o berço – escrevia o jesuíta Crutti na sua *Apologia* – é também necessário *enfaixar-se a vontade*, para que conserve pelo resto da vida *uma feliz e saudável flexibilidade*.’ Tudo estava previsto, regulamentado e discutido, desde a posição das mãos, até o modo de levantar os olhos. [...] (PONCE, 2001, p. 120, grifo do autor).

O projeto educativo dos jesuítas perdurará no Brasil por longo tempo, inclusive após a sua expulsão por medidas da Reforma Pombalina, em 1759. Segundo Gilberto Freyre:

Os colégios dos jesuítas, nos primeiros dois séculos, depois os seminários e colégios de padre, foram os grandes focos de irradiação de cultura no Brasil colonial. Aqueles estenderam tentáculos até os matos e sertões. Descobriram os primeiros missionários que andavam nus e à toa pelos matos meninos quase brancos, descendentes de normandos e portugueses. E procuraram recolher aos seus colégios esses joões-felpudos. Foi uma heterogênea população infantil a que se reuniu nos colégios dos padres, nos séculos XVI e XVII: filhos de caboclos arrancados aos pais; filhos de normandos encontrados nos matos; filhos de portugueses, mamelucos; meninos órfãos vindos de Lisboa. Meninos louros, sardentos, pardos, morenos, cor de canela. (FREYRE, 2003, p. 501).

Além da ação dos jesuítas, na Bahia, durante os séculos XVI e XVII, a Câmara municipal e a Misericórdia dividiram a responsabilidade no atendimento às crianças. Sobre isso, Russell-Wood diz que:

[...] Ambas as instituições adotavam o sistema de colocar os enjeitados em casas particulares, conhecidas como ‘colocação familiar’. Pagava-se a uma ama de leite durante três anos para fornecer leite, alimentação e vestuário. O alcance e a eficácia da obra de caridade da Câmara e da Misericórdia, respectivamente, ilustram plenamente o papel semiburocrático adotado pela irmandade. Isso já transparece na manutenção do hospital para a cidade da Bahia e para o Recôncavo. Deve-se recordar que a municipalidade não estava obrigada por lei a fornecer serviços hospitalares à comunidade. No caso dos enjeitados, a Câmara, sim, tinha responsabilidade legal, a atividade da Misericórdia somente se tornou necessária em consequência da falência oficial em cumprir essa obrigação.

Nos séculos XVI e XVII a Câmara municipal da Bahia tomara algumas medidas em relação aos enjeitados. A extensão dessa caridade era limitada pelos recursos disponíveis. Como a Câmara municipal não conseguia financiar o custo das estradas, fontes públicas e saneamento, o número de enjeitados abrigados à custa da Câmara era pequeno. O conselho municipal pagava 2\$ 500 trimestrais, no final do século XVII, às amas de leite que criavam os enjeitados. Em 1699 instituiu-se um “Livro de Enjeitados”, que fornecia os nomes, idades, data de batismo e o custo de sustento do enjeitado, e indica até que ponto as autoridades municipais os assistiam. [...] (ROSSELL-WOOD, 1981, p. 235).

No século XVIII, são implantadas, no Brasil, as Rodas dos Expostos³⁶ com o objetivo de acolher as crianças abandonadas pelas mães e, geralmente, eram anexadas às Santas Casas de

³⁶ “[...] A primeira roda instituída especificamente para receber crianças foi a do Hospital do Espírito Santo em Roma, em 1198. Já no século XV, a instalação de tais rodas em hospitais tornara-se prática corrente. Havia vários métodos de informar aos internos de que um bebê tinha sido colocado na roda. Normalmente, existia um pequeno sino do lado de fora da parede, junto à roda, para ser tocado pela mãe; havia também as rodas mais sofisticadas, em que o peso do bebê fazia soar automaticamente um sino dentro do hospital.” (RUSSELL-WOOD, 1981, p. 233).

Misericórdia. A primeira foi fundada em Salvador no ano de 1726³⁷ a partir de pressões feitas pelas autoridades governamentais que se preocupavam com o aumento do número de bebês abandonados.

Mas o que significa criança abandonada nesse contexto? Sobre isso, Venâncio diz que:

[...] Na verdade os termos ‘expor’ ou ‘enjeitar’ encobriam realidades distintas. Toda mulher que, no meio da noite, deixasse o filho recém-nascido em um terreno baldio estava expondo-o à morte, ao passo que os familiares, ao procurarem hospitais, conventos e domicílios dispostos a aceitar o pequerrucho, estavam tentando protegê-lo. No primeiro caso, os bebês quase sempre eram encontrados mortos de fome, sede, frio ou então em virtude de ferimentos provocados por cães e porcos que perambulavam pelo passeio público. No segundo, a intenção era claramente salvar a criança. (VENÂNCIO, 1999, p. 23).

É inegável a importância do papel desempenhado pela Roda dos Expostos no atendimento às crianças abandonadas.

A roda foi instituída para garantir o anonimato do expositor evitando-se na ausência daquela instituição e na crença de todas as épocas, o mal maior, que seria o aborto e o infanticídio. Além disso, a roda poderia servir para defender a honra das famílias cujas filhas teriam engravidado fora do casamento. Alguns autores atuais estão convencidos de que a roda serviu também de subterfúgio para se regular o tamanho das famílias, dado que na época não havia métodos eficazes de controle da natalidade. (MARCILIO, 1999, p. 72).

Ações que contribuem para a sua manutenção até meados do século XX.

[...] foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa história. Criada na Colônia, perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950! Sendo o Brasil o último país a abolir a chaga da escravidão, foi ele igualmente o último a acabar com o triste sistema da roda dos enjeitados. (MARCILIO, 1999, p. 51).

Na Bahia, no ano de 1759, foi realizado o primeiro recenseamento, que registrou um total de 250.142 habitantes e 28.612 lares, mas esses dados não consideraram “[...] as crianças de menos de sete anos de idade, os índios que viviam em aldeias administradas por padres e

³⁷ Para convencer o rei a dar sua permissão para a abertura da roda da Bahia, o vice-rei argumentou em carta a ele dirigida em 1726: ‘como a constituição do clima conduz muito para a liberdade, não faltam ociosos que se aproveita dela, para continuarem na repetição dos vícios; destes procede haver tal número de crianças expostas, que sem piedade as lançam nas ruas, e muitas em partes, donde a voracidade dos animais as consome’. E afirmava que pediu ao provedor da Misericórdia que ‘erigisse uma roda, que era o único meio por que se podia evitar tanta impiedade’. (MARCILIO, 1999, p. 58).

Além da cidade de Salvador, durante o período colonial, foram implantadas rodas de expostos na cidade do Rio de Janeiro em 1738 e na cidade de Recife em 1789.

missionários, os monges e outros integrantes de ordens religiosas. [...]” (MATTOSO, 1992, p. 82-83). Esses dados nos indicam uma concepção de infância uma vez que as crianças menores de sete anos eram consideradas inocentes, párvulas ou pagãs, ou seja, não atingiram a idade da confissão. Há, desse modo, uma idéia de proteção a essas crianças e não a sua exclusão do contexto social como somos levados a pensar no primeiro momento.

Durante o século XIX, as diferenças sociais são cada vez maiores à medida que vai se fortalecendo o sistema capitalista e isso se reflete no aumento do número de crianças abandonadas. Sobre as estatísticas da Bahia durante o ano de 1872, Mattoso ressalta que:

Uma primeira série de dados de 1872 diz respeito à repartição da população da Bahia por idade, sexo e cor. Não são seguidos os critérios adotados atualmente nos estudos demográficos, de modo que aparecem discriminadas faixas etárias mais numerosas: muito detalhadas durante os cinco primeiros anos de vida, tornam-se quinquenais a partir da idade de seis anos e decenais a partir dos 31 anos, sem que se saiba como e por que esses critérios foram adotados. Além disso, essa série não fornece informações sobre os escravos de menos de onze meses, pois a Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871, dera a liberdade a todas as crianças nascidas de escravas a partir dessa data. De qualquer modo, o grosso dos efetivos populacionais concentrava-se nas faixas etárias que vão de seis a quarenta anos. (MATTOSO, 1992, p. 95).

Outra situação vivida pelas crianças, nesse período, foi o ingresso no mundo do trabalho desde a tenra idade, fato que ocorria não somente com os filhos de escravos que começavam a trabalhar aos sete ou oito anos, como “[...] numerosos foram os portugueses que emigraram para a Bahia para trabalhar em casas de comércio aos oito, nove ou dez anos. Entre 1852 e 1889, 34,6% dos portugueses emigrados tinham entre sete e catorze anos”. (MATTOSO, 1992, p. 95). Observam-se, desde esse período, as crianças como fonte de lucros tanto para classe burguesa quanto para os seus próprios pais, que também vendiam sua mão-de-obra ao comércio.

Nesse mesmo período Mattoso observa:

A população infantil equivalia a pouco mais de 25% da população total, encontrando-se o percentual mais elevado entre os brancos livres, seguidos dos mulatos (nos dois casos as crianças chegavam perto de 30% do total). Entre os escravos negros se encontrava o menor percentual de crianças, o que é coerente com tudo o que se sabe sobre a fraca taxa de reprodução desse grupo. Mesmo assim, o percentual de crianças escravas parece surpreendentemente elevado. Fica a pergunta: até que ponto isso decorria do fato de os mulatos serem, em geral, escravos nascidos no país? [...] (MATTOSO, 1992, p. 95).

As desigualdades sociais geradas durante o século XIX produziram um grande número de habitantes residentes nas ruas, entre os quais, crianças e jovens. Uma população que oferecia seus serviços como forma de sobrevivência.

Além desses espaços públicos, as crianças abandonadas também eram levadas às instituições de acolhimento. A Bahia possuía grande quantidade dessas instituições e a grande maioria estava sob responsabilidade da Igreja Católica, a qual, por muitas vezes, trouxe irmandades de outros países, como a França, para desempenharem aqui o papel de protetoras e educadoras dessas crianças.

Os relatórios analisados fazem referência às seguintes instituições: Santa Casa da Misericórdia; Casa Pia ou Colégio dos Órfãos Desamparados; Colégio dos Órfãos de São Joaquim; Colégio das Órfãs do SS Coração de Jesus; Casa dos Expostos; Casa das Recolhidas; Casa de Santa Misericórdia da Cachoeira; Casa de Santa Misericórdia de Santo Amaro; Recolhimento de São Raimundo; Colégio do Sagrado Coração de Jesus; Casa da Santa Misericórdia de Maragogipe; Recolhimento dos Perdões, Seminário dos Humildes de Santo Amaro; Casa da Santa Misericórdia de Nazareth; Casa das Irmãs de Caridade ou Colégio N^a Sra. dos Anjos; Casa da Providência; Asilo para Órfãs.³⁸

O número de instituições, entretanto, não era suficiente para atender à demanda social, o que contribuía para o aumento da mortalidade infantil. Segundo o presidente João Mauricio Wanderley,

A falta de um conveniente edificio he talvez mais sensivel no que toca a criação dos expostos, como o demonstra a grande mortalidade delles. No anno que acabou foram lançados na roda 58, e destes morreram 24; e estando em criação na casa da roda, e em poder de diversas amas externas quando o mesmo anno começou 90, dos quaes falleceram 18, sendo entregues dous aos paes que os reclamaram, ficaram em criação no principio do corrente anno 104. O expediente de serem os expostos entregues á amas externas he um remedio de pouca confiança, como parece á meza, que por mais diligencias que empregue para garantir a sorte d'aquelles infelizes, revela que muitas vezes os dias dos expostos são comprometidos, illudindo-se todo o zelo do irmão mordomo respectivo, porque não falta que dê attestados graciosos, e falsas informações em prol das amas, ainda mesmo á custa da vida dos innocentes. (BAHIA, 1853, p. 19-20).

Sobre isso, Venâncio observa que:

³⁸ Nomes escritos conforme aparecem nos relatórios dos Presidentes da Província da Bahia.

Filhos de pais doentes, subalimentados por amas descuidadas e também doentes, que às vezes lhes dava aguardente para fazê-los dormir, só restava aos enjeitados o caminho da sepultura. Quem não falecia pelos motivos arrolados anteriormente sucumbia em virtude das deficiências das instituições de assistência. [...] (VENÂNCIO, 1999, p. 116).

Mesmo com todos os problemas, o serviço da ama-de-leite era indispensável no auxílio da amamentação das crianças, principalmente da classe dominante, pois “[...] como a amamentação estava associada a um trabalho bastante exaustivo, geralmente acompanhado dos cuidados para com outros filhos pequenos, esse foi rapidamente associado à mão-de-obra escrava. [...]” (MAUAD, 2000, p. 160).

É importante destacar que esse tipo de atividade vai perdendo espaço à medida que ocorrem avanços no campo da medicina e as ações dos médicos higienistas passam a contribuir no combate às precárias condições do atendimento das amas-de-leite.

Além disso, contribuía com a educação e acolhimento das crianças abandonadas a chamada família consensual que era, segundo Mattoso,

responsável por 49,0% do total de filhos, apesar de representar 62, 7% do conjunto das famílias. Mesmo assim, a contar pela multidão de filhos ilegítimos, pode-se julgar que a maioria dos habitantes de Salvador não estava muito preocupada em limitar ou evitar nascimentos. Crianças, na Bahia, sempre foram consideradas como dádivas de Deus. (MATTOSO, 1992. p. 155).

Considero que essa idéia de dádiva contribuiu para a implementação e ampliação do sistema de acolhimento e para o processo de condenação das mães que abandonavam seus filhos. Acredito que a maioria dessas crianças era de mães solteiras que não tinham recursos para criar seus filhos. Devemos entender esse contexto e os princípios éticos da sociedade na época: que papel desempenhava a mulher nesse momento? Quais castigos sofriam por terem filhos fora do casamento? Que relações estabeleciam com os pais das crianças? Quais as formas de sobrevivência dessas mães? Talvez, o ato de entregar os filhos a uma instituição também pudesse significar um ato de cuidado, já que estava entregando a quem tinha condições de criá-los. Não quero, com isso, justificar as atitudes de famílias em relação às crianças, mas acredito que não devemos olhar para aquelas mulheres como monstros, fato tão freqüente na nossa história.

Diferentes registros da época enfatizam as características negativas das mulheres que abandonavam seus filhos.

O testemunho mais abundante relativo aos motivos do abandono foi aquele produzido pelos administradores das Casas da Roda. [...] A todo momento, os irmãos da Mesa viam no enjeitamento um índice da *imoralidade dos povos* ou da falta de amor das mães. [...] As teses médicas também registravam opiniões dos irmãos da Mesa. Segundo Francisco de Paula Gonçalves, ‘as verdadeiras causas de exposição nas nossas Rodas são a vergonha, as imoralidades e os abusos de toda espécie’. (VENÂNCIO, 1999, p. 73-74, grifo do autor).

Porém, as cartas e bilhetes que, geralmente, os responsáveis deixavam junto à criança, demonstram que o ato de abandono expressava muito mais um cuidado com a criança. “Alguns escritos chegavam ao paradoxo de apresentar o abandono como uma forma de amor, em nada prejudicial à vida da criança. [...]” (VENÂNCIO, 1999, p. 79).

Mas devo lembrar que o abandono de crianças representa o processo de mudanças nas relações familiares com a ascensão da burguesia e o posterior desenvolvimento da indústria capitalista.

[...] A burguesia não só deixou correr algumas lágrimas sobre a desgraçada causa da infância, como ainda responsabilizou o ‘abandono culpável dos pais’ pelo ocorrido. Como se, antes de decidir-se a ‘proteger’, com leis nunca cumpridas, o desamparo das crianças operárias, não tivesse sido essa mesma burguesia quem primeiro destruiu as antigas condições familiares! (PONCE, 2001, p. 151).

A divisão de classes e as condições que cada uma tinha para sobreviver interferiam significativamente nos destinos e cuidados das crianças. Era freqüente a retirada dos recém-nascidos, filhos de escravos, do convívio materno na época do aleitamento, já que as escravas nesse período eram destinadas a amamentar os filhos dos senhores e, muitas vezes, os filhos de escravos eram entregues à roda dos expostos.

Venâncio (1999) destaca que a carestia dos alimentos, a tentativa de impedir a morte do filho, a falta de instrução das classes pobres e doenças dos pais e outros fatores contribuíam para que os pais deixassem seus filhos nas instituições de acolhimento.

Para algumas famílias, esses eram espaços provisórios de guarda dos seus filhos, pois muitos retornavam para buscá-los.

Há, também, situações em que as crianças, especialmente mulheres, permaneciam nas instituições até a fase adulta. Na Bahia, os relatórios dizem do Recolhimento do Santo Nome de Jesus: Recolhimento de Órfãs que atendia, no ano de 1854, um total de 164 meninas com idades entre 0 a maiores de 50 anos. Assim, compartilhavam as instituições de acolhimento meninas e

mulheres com diferentes histórias, que não somente a de abandono. Observemos o que diz o presidente Alvaro Tiberio de Moncorvo sobre o Recolhimento de São Raimundo:

O Recolhimento de S. Raymundo, que conta de existencia perto de um seculo, é um dos mais uteis e necessarios estabelecimentos de caridade, e talvez o unico em seu genero n'esta Provincia, pois foi fundado para o fim de receber não só orphãs e quaesquer meninas pobres para serem educadas, e moças que sem meios de vida possam estar sujeitas ao perigo da corrupção, mas tambem aquellas, que por qualquer infelicidade, desviando-se do caminho da honra, desejão convertidas voltar aos deveres da honestidade. (BAHIA, 1856a, p. 44).

O melhor projeto que havia para as meninas e mulheres dessas instituições era o casamento, por isso o governo propunha alternativas para incentivar os enlaces matrimoniais. Observemos o que disse o presidente Francisco Jose de Sousa Soares D' Andréa:

A este respeito pouco mais ha a dizer além do que ponderei no meo anterior relatorio. Principiarei por observar, que acho justa a continuação dos subsidios concedidos aos diversos Estabelecimentos. No referido relatorio propuz estabelecer dotes mais avultados para convidar por elles mais facilmente os pretendentes à casamentos com as Recolhidas da Misericordia, e lembrei fundar esses dotes em Apolices da divida Publica de um conto de reis, com as condições ali expressar, e ainda estou compenetrado da necessidade desta medida. *He melhor estabelecer cem familias, do que fazer cem victimas.* [...]. (BAHIA, 1846a, p. 58, grifo nosso).

Já o destino reservado aos meninos era o ingresso nas oficinas de aprendizes do Arsenal da Guerra que, em 1851, atendia a um total de 40 aprendizes menores, os quais estudavam as primeiras letras, dos quais 25 freqüentavam o curso de Desenho aplicado às artes, e 10, o de Mecânica aplicada. (BAHIA, 1851). Casimiro de Sena Madureira, Diretor da Instrução, em visita a essa instituição, no ano de 1854, fez as seguintes observações sobre o processo de instrução das crianças:

Authorisado por V. Ex. visitei a escola do Arsenal de Marinha, onde ha 106 meninos matriculados, e são frequentes diariamente 80 das 6 a 8 horas da manhã para tomarem licções de 1.^{as} letras antes de começarem a trabalhar nas officinas. O digno Intendente da Marinha mandou fazer todas as reformas que indiquei; admitio o Professor Felipe José Alberto Junior a dar instrucções do melhor methodo de ensino ao Professor da dita Escola; mandou alargar a salla; construir mobilia adequada ao methodo simultaneo, e tudo mais que foi necessario. O professor da Rua do Passo prestou-se a dar lições de desenho linear duas vezes na semana sem prejuizo de sua aula. (BAHIA, 1854b, p. 9).

Em 1873, foi fundada pelo Estado a Escola de Aprendizizes Marinheiros para anteder às crianças, neste caso, os meninos abandonados e que eram maiores de doze anos³⁹.

O papel dessas instituições vai além do que, geralmente, consideramos como cuidado, ou seja, ações voltadas somente para o atendimento das necessidades básicas do ser humano. Elas configuraram como principal veículo de instrução das crianças acolhidas, atendendo, inclusive, as determinações legais sobre o programa de instrução primária. Em 1830, o presidente da província, Luiz Paulo de Araújo Basto, durante a apresentação das necessidades de investimentos em algumas instituições, destacou o trabalho desenvolvido pela Casa dos Órfãos de Salvador:

[...] A Casa dos Orfãos he neste ramo o estabelecimento, que mais demanda a attenção, filantropia, e desvelos do Conselho, e de toda a Provincia, que ja com ella tem sido generosa: sua renda actualmente he pequena, acha-se empenhada; mas, graças a generosidade dos Dignos Mesarios, tem sido suprida, e prospéra. Conta entre os seus alumnos noventa e sete, sendo secenta Orfãos, socorridos pela Casa; suas aulas são de Primeiras Letras pelo Systema de Lencaster (*talvez a melhor estabelecida na Provincia.*) de Grammatica Latina, Rethorica, Filosofia, Geometria, Musica, Desenho, e Francez; os ordenados dos professores são pequenos, não ha livraria; em fim necessita somente de protecção. [...] (BAHIA, 1830b, p. 1, grifo nosso).

O presidente Joaquim José Pinheiro de Vasconcellos, em 1844, também destaca a importância do papel das instituições de caridade na província da Bahia:

As casas de caridade vão preenchendo o fim principal para que foram estabelecidas, o de alimentar, educar, e curar as pessoas miseraveis; mas não dão occupação proveitosa ás de um e outro sexo, que pela idade, e estado de saude podem ser applicadas ao trabalho, conforme-se pratica no Arsenal de Guerra com os Aprendizizes menores, que tem horas destinadas para a lição, e doutrina Christã, e empregam-se o resto do tempo no trabalho das Officinas, as quaes n'aquelles Estabelecimentos podiam ser substituidos por teares de fiar e tecer algodão, todo o genero de costuras, confeitarias, e outras manufacturas, que não dependem de grandes forças, e que todavia podem dar um rendimento à casa onde taes pessoas se recolhem. [...] (BAHIA, 1844, p. 17).

Penso que as instituições de acolhimento, consideradas como espaços oficiais de instrução e educação, pelo menos para uma determinada camada da população, mesmo sendo mantidas, geralmente, por ordens religiosas e donativos da população, eram foco de preocupação do

³⁹ Esta diferenciação no atendimento aos meninos e meninas perpassa diferentes esferas sociais. Na instrução, é somente pelo ato de 18 de janeiro de 1871 que “o barão de São Lourenço passou a admitir cursos mistos, podendo meninos de até 7 anos cursar escola de meninas, idéia aproveitada da legislação escolar norte americana.” (AMARAL *apud* NUNES, 1999a, p. 88). E, em 1881, o Regulamento Bulcão define, no capítulo II que trata *Da matrícula escolar e das penas disciplinares*, art. 11, a admissão de ensino misto até aos oitos anos de idade. (NUNES, 1999c).

governo, que buscava incentivar o investimento nessas instituições e, algumas vezes, implementava ações, como as loterias, para solucionar os problemas de ordem financeira.

Uma alternativa freqüente para resolver os problemas das crianças abandonadas era prepará-las para o ingresso no mundo do trabalho.

Por muito boa que seja a providencia de salvar um menino recém nascido das garras da morte, e de cuidar d'elle por alguns annos, he isto uma obra incompleta; e he indispensável que, recebido no berço, não se abandone ao mundo, nem se lhe retire mãos protectoras, se não quando as não precisar já.

Um Exposto ficará a cargo da Roda dos Engeitados até aos três annos como até agora; mas convem dar desde já as providencias para que estes meninos sejam tirados ás Amas e entregues á uma casa em que se eduquem e instruam. A casa do Órfãos, estabelecida no Seminario, pode, e deve admittir estes meninos, e n'esta idade, para os levar até a idade e estado em que possam ser entregues aos Arsenaes, e aos mestres de todos os officios, que os precisem como Aprendizes.

Um corpo de Aprendizes geraes, ou aprendizes da Provincia, pode ser creado à proposito, e tomar entrega não só d'estes meninos e dos Órfãos creados no Seminario, como de muitos outros que precisem d'esta protecção, e serem distribuidos pelos diversos trabalhos publicos, ou particulares, não so em grandes Fabricas, ou pequenas officinas, como em trabalhos ruraes, já na construcção das estradas reaes, e nos officios que este serviço pode empregar, ja nos trabalhos de Agricultura em alguma Fazenda Normal, ou Jardim Publico, que venha a crear-se, e depois de promptos e perfeitamente habilitados nos diversos misteres ou serviços á que se tenham dedicado, e depois de pagarem o tributo devido á defeza do Paiz, servindo no Exercito o tempo que a Lei determinar ao voluntarios, serem entregues à si mesmos em uma idade segura, e em estado de viverem bem do seo trabalho, recebendo então d'Administração do Corpo de Aprendizes a ferramenta completa dos seos officios, e um mez gratuito do ultimo jornal que tiverem vencido como taes.

Muito longe d'esta instituição de Aprendizes geraes poder ser onerosa á Provincia, será ella util em todos os sentidos, e sera mesmo de algum proveito, porque devendo os Aprendizes ganhar sallarios nos diversos serviços em que se empregarem, por isso mesmo que os Mestres os não sustentam, nem vestem, e que o seo trabalho alguma cousa deve valer, he claro que, si estes sallarios nos dois primeiros annos não poderem chegar à sua despeza, serão sem duvida superiores à ella nos ultimos, e todos juntos capazes de compensar a despeza dos primeiros annos, e de pagar com sobra essas ferramentas, e essa ajuda de custo, dada depos que elles tiverem desempenhado todos os deveres que lhes forem impostos. (BAHIA, 1845, p. 54-56).

Nesse contexto, o trabalho é considerado uma forma de educar e proteger as crianças das mazelas do mundo, imprimindo-lhes os conceitos e as práticas necessárias para o seu crescimento e garantias de uma vida adulta menos sofrida. A matéria “O Trabalho”, publicada no jornal *O Mentor da Infância*⁴⁰ especifica claramente o significado do trabalho na sociedade do século XIX:

⁴⁰ O jornal *O Mentor da Infância* começou a ser editado na Província da Bahia a partir de 1846. Era publicado duas vezes por semana na Typographia Guaycurú. Apresentava medidas de 31,5cm de largura e 64 cm de altura.

O Trabalho.

Deos disse – *Trabalha que eu te ajudarei.*

Todo homem deve trabalhar. O homem que trabalha, que cuida em seus negocios, não tem tempo para cuidar em cousas inuteis, nem para contrair vicios; porque a ociosidade é a mãe dos vicios. O homem, como diz Freire, foi feito para o trabalho, para cuidar nos seus interesses, nos interesses de sua familia, de sua Patria, e de seus semelhantes em geral; elle é obrigado a viver á custa do seu trabalho, e desse mesmo tirar a parte que pertence as contribuições publicas, e aos soccórros dos seus semelhantes. = *O homem comerá o pão com o suor do seu rôsto* = Sentença divina, á que somos obrigados a obdecer; logo aquelle que não tem uma occupação, donde possa tirar nem o necessario para as suas necessidades deve ser pesado aos outros; por isso que vive sempre na dependencia de quem lhe dê o necessario. Por tanto todo aquelle que quizer passar uma vida independente e commoda, e gosar da estima, garantias e recompensas, empregue utilmente o seu tempo, que assim não só viverá feliz, como concorrerá para a felicidades dos outros soccorendo aos que estiverem – na indigencia.

Aproveitando vantajosamente o tempo, trabalhando para adquirir um meio honesto de viver commodamente, já por um officio, já por outra qualquer occupação. Todos os homens não nasceram para serem ricos. Trabalhar para ganhar a vida, não é defeito. O homem que não trabalha não pode ser ajudado de Deos, e por consequencia não pode ser feliz neste mundo.

O trabalho não tem necessidade de desejos, como diz o bom homem Ricardo; é preciso servir-me das minhas mãos, porque não possuo terras: um officio vale tanto como uma boa fazenda: quem for laborioso não terá que reear a penuria; porque a fome olha para a porta do homem laborioso, mas não se atreve a entrar: os officiaes de justiça tambem nada tem que fazer, porque o trabalho paga as dividas, e a ociosidade as augmenta. Trabalhai, em quanto o preguiçoso dorme, que tereis pão pra vender, e para guardar: Trabalhai hoje, pois não sabeis, se amanhã o podereis fazer. Envergonhai-vos, se alguem vos achar ocioso, quando tendes tanto que fazer. Levantai-vos de madrugada para que o sol olhando para a terra não possa dizer = *eis ahi um covarde, que dorme.* (JORNAL O MENTOR DA INFANCIA, n. 12, 1846, p. 4, grifo do autor).

É importante considerar que o trabalho como forma de garantir uma vida futura era um princípio e uma medida adotada para os meninos. As meninas eram consideradas inúteis para a sociedade, sendo muito mais dispendiosas do que lucrativas. A fala do presidente, Francisco José de Sousa Soares D’Andrei, sobre a Casa de Pia dos Orfãos de S. Joaquim, exemplifica muito bem este conceito:

O redator é responsável pela maioria dos artigos sendo raros os colaboradores. Também não foi possível identificar se o jornal pertencia a alguma entidade ou instituição. Inicialmente inferi que poderia ser de alguma ordem religiosa, pelo grande enfoque religioso nos artigos, mas imediatamente retomei as minhas interrogações, pois a influência religiosa é bastante forte na sociedade brasileira do século XIX.

Em relação ao conteúdo, há uma frequência na apresentação. Primeiro um tema religioso: *Deus, Lições tiradas do Novo Testamento, Ninguém pode ser homem honrado sem religião, A Missão de Fr Serafim, Religião.* (sic)

Em seguida discute algum aspecto da língua portuguesa. No 2º. número, há uma explicação dos *substantivos*, dando continuidade à apresentação na edição anterior conforme explicita o redator. No 3º, apresenta-se *da formação dos comparativos e surpelativos*. Já no 4º. Número, encontra *formação do plural dos nomes*. No 7º número, discute *do pronome*. No 10º número, apresenta *os verbos* e, no 12º número, aborda *a preposição*. Podemos observar nessa seção uma “verdadeira” aula gramatical, na qual o autor tem o cuidado em explicar detalhadamente cada regra gramatical. Depois, há uma variedade dos temas como regras de boas maneiras, contos e fábulas, metodologia de estudo, trabalho, História e Geografia do Brasil. Os temas abordados em um número e que não foram esgotados seguem no próximo. Nesses casos há ao final da matéria a seguinte observação: *(continua)*.

Casa de Pia dos Orfãos de s. Joaquim

He este util estabelecimento obra de Joaquim Francisco do Livramento, membro de uma familia distincta, que ainda existe em Santa Catharina, o qual em 1799 deo principio a um pequeno asilo de caridade, que a seo pedido foi autorisado por Carta Regia de 17 de Outubro de 1803; e ainda a pedido de seo Instituidor, concedida á Capella de S. José, por Provisão Regia de 24 de Outubro de 1807.

[...]

Os Orfãos recolhidos, e existentes hoje são cento e seis.

No triennio ultimo sahiram para diversos officios, segundo as contas recebidas, uns sessenta e dous.

He este caso o mais importante de taes estabelecimentos. Recebe-se um exposto e cuida-se d'elle até aos tres annos, findos elles nada mais se dispoem.

Recolhe-se um Orfão, e depois de saber ler e escrever, e talvez um pouco de desenho, e nunca o conveniente aos officios mecanicos, e a agricultura, he entregue a alguma Mestre, e não se sabe mais d'elle.

Recolhe-se uma Orfãa, ou uma exposta, e acaba seus dias sem vantagem alguma para a Sociedade. (BAHIA, 1845, p. 64-66, grifo nosso).

Por isso, geralmente, as meninas eram destinadas a trabalhar em casas de famílias ou promoviam-se os seus casamentos.

Outra característica da sociedade imperial era garantir os direitos legais dos filhos, pois, segundo Mattoso (1992, p. 136), “os laços conjugais criavam, sem dúvida, obrigações mútuas entre os cônjuges e entre estes e seus filhos, mas a legislação em vigor era tolerante para com as situações marginais. Procurava, sobretudo, proteger as crianças, fossem legítimas, legitimadas, naturais ou adotivas, todas elas eram quase iguais perante a lei”. No Império, inclusive os filhos bastardos eram considerados herdeiros dos avós.

Clóvis Beviláqua afirma que o código filipino ‘guarda um silêncio enigmático’ sobre os direitos sucessórios dos filhos adotivos. É que; na época, se recorria ao direito romano, interpretado pelo uso moderno. A pessoa adotada sucedia a seus pais adotivos, sem perder seus direitos à sucessão dos bens de sua família natural. Mas não tinha direito a uma parte legal, pois não era considerado herdeiro necessário. Logo, sua situação era menos favorecida do que a do filho natural reconhecido, o que, aliás, ajuda a explicar o pequeno número de adoções encontradas na Bahia do século XIX.

Os bastardos - filhos adulterinos ou incestuosos - não estavam afastados das sucessões. Não herdavam de suas mães, mas estas não tinham direitos à herança dos próprios pais. Preocupada em não excluir a criança, a legislação previa que se pulasse uma geração, fazendo o bastardo herdar diretamente de seus avós. As crianças nascidas de uniões ilícitas entre mulheres solteiras e homens casados entravam na linha de sucessão pelo lado materno, mas não pelo paterno. (MATTOSO, 1992, p. 139).

E acrescenta que “legítimas ou legitimadas, reconhecidas ou por reconhecer, adotivas ou (no pior dos casos) naturais sem esperanças de reconhecimento, todas as crianças eram muito protegidas pelo legislador, mas submetidas ao poder do pai, na ausência deste, da mãe ou de um tutor, até a maioridade. [...]” (MATTOSO, 1992, p. 141).

Já para as crianças nativas (indígenas), o projeto educativo continuava sendo a catequização, como forma de garantir a civilização dos povos indígenas. O presidente Francisco Gonçalves Martins assim relata esse assunto:

Cathequeze

Pelo § 5 art. 11 do Acto Adicional são as Assembleas Provinciaes incumbidas de promover cumulativamente com a Assembleia e o Governo Geraes este ramo de serviço a conservação e civilização dos Indigenas, tarefa digna de um Povo Christão e Civilisado. Até aqui dos Poderes Geraes tem partido o cuidado de obter da Santa Sé Apostolica Missionarios que vão procurar nas matas e desertos de nosso Imperio as bordas errantes de Indios para os Aldear, baptisar, instruir e ensinar-lhes o trabalho, que he essencial ao homem para não ser pesado a seos semelhantes. [...] (BAHIA, 1851a, p. 4).

Porém, também nessa área, a província enfrentava problemas com falta de professores, nesse caso, de párocos, pois somente eles eram habilitados para tal função, como relata o presidente Joaquim José Pinheiro de Vasconcelos:

Nem por zelo da Religião, nem por amor á civilização, tem apparecido Ecclesiasticos, que se queiram encarregar de cathequisar os indigenas selvagens, e reduzil-os ao gremio da Igreja, dando a Sociedade mais essa porção de individuos, que apesar de pouco laboriosos, são todavia aproveitaveis para o serviço da marinha, còrte de madeiras, e exercicio de Correios de terra. O exemplo do Rev. Fr. Ludovico, Capuchinho Italiano, recommendavel por suas virtudes, que existe nas Ferradas, lugar da Comarca dos Ilhéos, onde vai lentamente domesticando, e convertendo alguns selvagens, e tratando da civilisação dos ja convertidos, não tem servido de estímulo á outros para se occuparem de taõ importante serviço á Religião, e ao Estado, sendo certo que, ou por incuria dos respectivos directores, ou por propensaõ natural para a vida errante, nehuma das Aldêas de Indios de que tenho noticia tem apresentado augmento de populaçãõ, nem industria rural, mercantil, ou manufactureira; pelo contrario se não tem decrescido, conservam-se estacionarias, ou são convertidas em povoaçoens de individuos de outras castas. (BAHIA, 1844, p. 16).

Já os filhos dos senhores, geralmente, eram educados em casa por professores particulares, conforme nos descreve Gilberto Freyre:

Até meados do século XIX, quando vieram as primeiras estradas de ferro, o costume nos engenhos foi fazerem os meninos os estudos em casa, com o capelão ou com mestre particular. As casas-grandes tiveram quase sempre sala de aula, a muitas até cafua para o menino vadio que não soubesse a lição. Muitas vezes aos meninos se reuniam crias e moleques, todos aprendendo juntos a ler e a escrever; a contar e a rezar. Em outros engenhos cresceram em igual ignorância meninos e moleques. (FREYRE, 2003, p. 500-501).

Um elemento que chama a atenção é a terminologia adotada pra designar as crianças da Casa Grande: *meninos, filhos de família*; e os filhos de escravos: *crias e moleques*. Muito mais do que uma simples terminologia, os termos expressam a divisão de classes em que algumas ações eram permitidas em conjunto, como algumas brincadeiras, e outras demarcavam as diferenças sócio-econômicas que, nesse caso, eram externadas pela forma com que se referiam às crianças.

Juridicamente a infância, no século XIX, é um período que se estende desde o nascimento até os 14 anos de idade, uma vez que “[...] a maioridade legal era de catorze anos para os rapazes e de doze anos para as moças, limites abaixo dos quais se tornava necessário obter autorização paterna ou judicial para casar”. (MATTOSO, 1992. p. 130). Outra diferenciação de idade se faz sobre o ingresso da criança nas escolas de primeiras letras, que era a partir dos 7 anos. Antes dessa fase, ela ainda se encontra no momento da inocência. Freyre aponta relatos que contradizem esse período de inocência às crianças de 5 anos:

O menino do tempo da escravidão parece que descontava os sofrimentos da primeira infância – doenças, castigos por mijar na cama, purgante uma vez por mês – *tornando-se dos cinco aos dez anos verdadeiro menino-diabo*. Seus jogos e brincadeiras acusam nele, como já observamos, tendências acremente sadistas. E não era só o menino de engenho, que em geral brincava de bolear carro, de matar passarinho e de judiar com moleque: também o das cidades. (FREYRE, 2003, p. 451-452, grifo nosso).

Uma infância caracterizada e definida por brincadeiras de seu tempo, que expressavam as relações sociais do período: a caça de animais para sustento da família; a violência dos senhores em relação aos escravos; os abusos sexuais de escravas.

Um dos fatores a ser considerados, quando estudamos a história da educação da criança, é o atendimento médico às crianças. A preocupação reflete um cuidado muito maior da sociedade, especialmente, a partir do século XIX, em erradicar alguns problemas de saúde vivenciados naquele momento, como a varíola, que quase exterminou populações inteiras e foi motivo de discriminação e isolamento dos contaminados pela doença. Havia também uma preocupação higienista, já que essas epidemias dificultavam as relações comerciais com outros países e, conseqüentemente, o crescimento político-econômico do Brasil, que objetivava fortalecer-se como país independente de Portugal. O alto índice de mortalidade infantil, especialmente nas instituições de acolhimento, contribuiu para que os profissionais atuassem de forma mais direta na fiscalização e, conseqüentemente, na efetivação de denúncias contra essas instituições.

Segundo Venâncio:

[...] Durante o século XIX, os médicos brasileiros foram em grande parte responsáveis pela mudança de atitude diante da morte precoce: eles – por assim dizer – ‘descobriram’ e lutaram contra a mortalidade infantil. Nessa luta a Casa da Roda constituiu um capítulo dramático. Vários escritos médicos guardam palavras de perplexidade em face da constatação de que o sistema assistencial era uma fábrica de *anjinhos*. Justamente a obra de caridade mais reverenciada, mais imbuída de espírito cristão, era a que pior tratava as crianças. Perante essa cruel constatação, os doutores procuraram soluções. Alguns atribuíram a mortalidade dos expostos às doenças, confundindo quase sempre os sintomas com as causas das moléstias, outros procuravam responsabilizar os pais das crianças ou então as amas escravas e os ‘miasmas’ urbanos pelas múltiplas mortes registradas na casa da Roda. (VENÂNCIO, 1999, p. 113, grifo do autor).

Sobre isso, Kramer destaca outras ações dos médicos e higienistas:

A atuação dos médicos e higienistas assumia formas diversas. Em discurso proferido no final de 1873, por exemplo, o Barão de Lavradio denunciava o aleitamento mercenário como uma das principais causas da mortalidade infantil e, além disso, anunciava a necessidade de providências por parte das autoridades na proteção às crianças. Por outro lado, teve lugar uma série de iniciativas tomadas por Moncorvo Figueiredo, desde a publicação do livro *Do exercício e ensino médico no Brasil* (em 1874), contendo críticas à prática médica vigente no país, até o encaminhamento por aquele médico de diversas propostas sugerindo a criação de policlínicas para partos e moléstias infantis, bem como a implementação de cursos especializados. Tais propostas não lograram êxito. (KRAMER, 1984, p. 53, grifo do autor).

Em relação a essa questão, é importante destacar a parceria que os médicos estabeleceram com as mulheres, principalmente as da elite, para as quais dirigiam publicações, cursos e palestras. Segundo Donzelot:

Essa ligação orgânica entre médico e a família irá repercutir profundamente na vida familiar e induzir sua reorganização em pelo menos três direções: 1. o fechamento da família contra as influências negativas do antigo meio educativo, contra os métodos e os preconceitos dos serviçais, contra todos os efeitos das promiscuidades sociais; 2. a constituição de uma aliança privilegiada com a mãe, portadora de uma promoção da mulher por causa deste reconhecimento de sua utilidade educativa; 3. a utilização da família pelo médico contra as antigas estruturas de ensino, a disciplina religiosa, o hábito do internato. (DONZELOT, 1986, p. 23).

A luta dos médicos também refletia as influências dos pensadores europeus que, como já observado, passaram a colocar a criança no centro das discussões pedagógicas, defendendo o estímulo às potencialidades inatas da criança, com base numa educação moral. Nesse cenário, destacam-se também as contribuições dos intelectuais brasileiros, dentre eles, Abílio César

Borges⁴¹. As idéias defendidas por Abílio são um exemplo das questões que permeavam as discussões sobre educação no Império, especialmente no que se refere à formação do professor, à moralização dos indivíduos e à utilização dos castigos⁴². Para ele, a criança “[...] tem uma dignidade que será um dia a dignidade do homem e é necessário engrandecê-la em lugar de a envilecer. A pedagogia tem por fim cultivar a razão sem martirizar a sensibilidade; e a sua missão é alumiar o espírito com fatos da ciência e confortar o ânimo com os perfumes do amor”. (BORGES *apud* ALVES, 1942, p. 62).

E, assim como os médicos, Abílio também fará menção ao papel da mulher na sociedade do século XIX. A *mulher mãe* é colocada no centro do processo da educação e cuidado da criança.

Tudo quanto levo dito sobre os Professores é applicavel – *servatis servandis* – e talvez com mais força de razão ás Professoras; - que á illustração e moralidade do sexo feminino acha-se ainda mais intimamente vinculada a pureza dos costumes. – Haja boas mãis que haverá bons filhos e bons cidadãos; - que os filhos hão de sempre ser aquillo que as mãis quizerem: - e pois é de irrecusavel interesse social a maior illustração e cultura das mãis de familia para saberem o que devem querer que seus filhos sejam. – O futuro de um menino, dizia Napoleão I, é sempre a obra de sua mãe: - e o grande homem se aprazia de repetir sempre que devia á sua o ter subido tão alto. ‘O poder das mulheres é immenso.... Dellas depende a religião das raças futuras: sua influencia prolongada pode determinar sentimentos de piedade em seus filhos, que o tempo não tem poder de destruir: - ellas cultivão as disposições cujos germens foram semeados pelo proprio Deus.’ (BAHIA, 1856b, p. 13.).

Sobre o papel desempenhado por Abílio César Borges no cenário educacional brasileiro, Saviani faz a seguinte análise:

Autodidata em matéria de educação, o Barão de Macahubas construiu sua concepção educativa e a difundiu em estreita relação com a sua própria experiência na área, primeiro ao exercer a função de diretor geral da Instrução Pública da Bahia e depois à frente dos

⁴¹ Abílio César Borges nasceu a 9 de setembro de 1824, na Vila do Rio de Contas, antiga província da Bahia. Abílio foi clínico e cirurgião, tendo uma atuação de destaque na zona do rio São Francisco. Cooperou na fundação do hospital de caridade que primeiro se criou no interior da província e do qual foi cirurgião honorário. Foi Diretor Geral dos Estudos durante o ano de 1856, no governo do comendador Álvaro Tibério Morcovo Lima e, no ano de 1857, no governo de Cansação de Simibu. Em 1858, fundou o Ginásio Baiano. Em 1871, mudou-se para o Rio de Janeiro onde fundou o Colégio Abílio. Depois se mudou para Barbacena, Minas Gerais, onde fundou o Colégio Abílio, em fevereiro de 1881, e, por decreto de 30 de julho, recebeu a dignidade de *Barão de Macaúbas*. Além disso, elaborou vários livros e materiais didáticos. Destaco aqui *A Lei Nova do Ensino Infantil* que foi redigida em 1884, na qual propunha o desenvolvimento de um ensino prazeroso por meio da abordagem de diferentes conhecimentos, buscando desenvolver a observação da criança. ‘Não impõe aos meninos a obrigação de aprender: excita-lhes sim o amor à escola, tornando-a convidativa pela variedade, amenidade e utilidade do ensino’ (ALVES, 1942, p. 46).

⁴² Temáticas que serão tratadas no capítulo sobre a instrução primária.

colégios que fundou e dirigiu. Ora, se por *idéias educacionais* entendermos as idéias referidas à educação consideradas de forma geral, independentemente de seu influxo no fenômeno educativo, e por *idéias pedagógicas* entendermos as idéias educacionais consideradas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa, então o conceito de *idéias pedagógicas* se aplica com plena adequação à concepção educativa de Abílio César Borges. Em consequência de seu autodidatismo e da íntima ligação de seu pensamento com suas ações no campo educativo, não se encontra uma posição sistemática de suas idéias. Estas acham-se espalhadas pelos seus compêndios, discursos, cartas e conferências, excetuando-se apenas o texto *A lei nova do ensino infantil*, escrito deliberadamente com o propósito de explicar sua concepção pedagógica [...] (SAVIANI, 2007, p. 150, grifo do autor).

Não posso ignorar o fato de que o pensamento intelectual europeu muito contribuiu para as discussões sobre educação brasileira no século XIX. Segundo Isaías Alves,

Vinte cinco anos de atividade independente tinham bastado para mudar de Lisboa e Coimbra para Paris a metrópole intelectual dos brasileiros, que encontravam na versátil sociedade francesa do tempo o mais propício ambiente. A França trabalhava por sucessivas revoluções, era o modelo dos espíritos avançados do Brasil, e todas as convulsões que lhe renovavam os aspetos, produziam aqui apagados ou ruidosos ecos, enchendo-nos a história militar até 1849. Nas altas camadas da sociedade, as idéias francesas dominavam e entre elas, as de superficialidade na cultura; as do cansaço pessimista e displicente nas múltiplas relações da vida; as da apologia do gozo nos romances lidos, por inteligências remotas no grau e na distancia; as da liberdade envoltas no manto roseo da utopia, quer se encare a liberdade política nas repúblicas e nos impérios sucessivos; quer se estude a liberdade social, nas conquistas nascentes do socialismo e nas vitórias teóricas do divórcio na família; quer se objetive a liberdade moral, nas intermináveis discussões acêrca do direito de educar a criança ou das materias que lhe deveriam os mestres ensinar, sem lhes sobrecarregar a inteligência, sem que desperdiçassem o tempo precioso, sem que se ativessem ás velharias do grêgo e do latim, que deviam dormir no passado, enquanto o materialismo atêu tivesse tempo de organizar a sociedade, regenerar os costumes, criar as falanges do progresso industrial. (ALVES, 1942, p. 7-8).

O modelo de creche adotado no Brasil segue os princípios da concepção francesa sobre essa instituição destinada ao atendimento a crianças menores.

[...] Na vigésima sessão pública da Sociedade de Creches em Paris, em 13 de maio de 1877, o imperador e a imperatriz do Brasil estavam presentes. No artigo primeiro do *Statut des Crèches* temos sua definição, de onde foi tirada a versão brasileira: Uma sociedade beneficente é estabelecida entre as pessoas caridosas que desejam concorrer a fundar uma creche para crianças pobres de menos de dois anos, cujas **mães trabalham fora de seu domicílio e tenham uma boa conduta**. (CIVILETTI, 1991, p. 36-37, grifo do autor).

Kuhlmann Jr. (1998, p. 22) considera que “[...] no século XIX, o que se vive no Brasil não são os ecos do passado europeu, mas as manifestações do grande impulso com relação à infância

que representou o próprio século XIX, em todo o mundo ocidental, especialmente após a década de 1870”.

É importante destacar que encontramos, pela primeira vez, nos relatórios dos presidentes da província da Bahia, no ano de 1854, menção ao atendimento à criança menor de 7 anos em instituições de ensino elementar.

Não seria desacertado que, á modo de ensaio, se creasse uma cadeira para meninos de 4 a 8 annos regida por uma professora. As mulheres pela doçura e delicadesa de suas maneiras, e carinho com que tratão as crianças ainda em tão tenra idade, devem tornar-lhes mais faceis o tirocionio das escolas. Veriamos se a experiencia entre nós correspondia ao que de igual systema se tem obtido em França, onde elle se vai generalizando. (BAHIA, 1854a, p. 14).

Mas essa proposta ficou somente no papel, uma vez que o surgimento das creches no Brasil para atender filhos de indigentes ou órfãos ocorre no começo do século XX.

Em 1875, é criado, no Colégio Menezes Vieira, o primeiro jardim-de-infância na cidade do Rio de Janeiro por Joaquim José de Menezes Vieira e sua esposa Carlota. (KUHLMANN, 1998; ANGOTTI, 2002). É também na década de 70 do século XIX que será elaborada a Reforma Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879 e que, entre outras questões, determinou a criação dos jardins-da-infância em cada distrito do Município Neutro.

Mas o surgimento do discurso sobre a creche no Brasil ocorre a partir de janeiro de 1879, quando o periódico *A Mãe de Família* publica artigos em que o Dr. K. Vinelli, médico dos expostos, define creche. “A *creche* é um **estabelecimento de beneficência** que tem por fim receber todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de dois anos de idade para baixo cujas **mães são pobres de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio**”. (A Mãe de Família, jan. 1879, p. 3, *apud* CIVILETTI, 1991, p. 36, grifo do autor).

É importante destacar que as reflexões elaboradas durante o Império em torno das instituições de atendimento à criança no Brasil intensificarão durante o século XX, período que apresentou significativos avanços nesta área.

5 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NA BAHIA DURANTE O IMPÉRIO E A QUESTÃO DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA

O Império é conhecido como o período da história em que o Brasil consegue a sua independência de Portugal. No contexto geral, observa-se a configuração do poder da burguesia que se iniciara no século XVII e o desenvolvimento da indústria. Além disso, é o período em que foi elaborada a primeira constituição (1824), houve a descentralização do ensino e a “autonomia dos estados”, propostas pelo Ato Adicional de 1834.

Nos relatórios dos presidentes, encontramos informações sobre esses diferentes acontecimentos por que passara o país no período imperial. Esses documentos se configuram como registros oficiais do Império, neles são encontradas informações de diversos setores da vida na província da Bahia e eram apresentados “à assembléia legislativa, no início dos seus trabalhos, quando procuravam dar conta dos vários assuntos de responsabilidade do governo, resumindo os relatórios e prestações de conta dos principais encarregados dos vários serviços públicos”. (NUNES, 1999b, p. 128).

Os assuntos abordados pelos presidentes da província em seus relatórios eram: Segurança Pública, Guarda Civil, Guarda Nacional, Alfândega, Obras Públicas, Tesouraria Pública, Biblioteca Pública e Instrução Pública.

Podemos observar que o tema segurança pública, muitas vezes denominada tranquilidade pública, geralmente ganha mais destaque uma vez que garantir a paz e a civilização naquele momento era de fundamental importância para o desenvolvimento do país, principalmente nos momentos de conflitos sociais que eclodiam naquele período. Inicialmente, os movimentos configuravam como um busca pela conquista da independência do Brasil em relação à Coroa Portuguesa, agilizando, assim, o processo de constituição de uma nação brasileira. Foi um período marcado por várias lutas armadas com o objetivo de promover a unidade nacional, o que facilita compreender por que o tema *tranquilidade pública* era sempre apresentado em primeiro lugar nos relatórios dos presidentes da província da Bahia.

[...] Graças sejam dadas ao grande Fundador do nosso Edifício Politico, e louvores á Assembléa Geral da Nação, que com tanto fervor, e constante sabedoria, tem concorrido para firmar a segurança, e prosperidade do Brasil. [...] ⁴³.

⁴³ Conforme definido no capítulo sobre o delineamento da pesquisa, as citações conservam a escrita do período.

[...] e finalizo por inteirar ao Conselho, que a páz interna da Provincia se tem conservado e tudo marcha em harmonia para manutenção da ordem pública (BAHIA, 1828, p. 2).⁴⁴ Nada he tão agradável como ter de informar ao Conselho que tranquila a Provincia, sem que algum acto publico tenha durante a minha Administração perturbado a sua paz, e socego de seos Habitantes, cada vez mais se manifesta o espirito publico á favor do feliz Systema da Monarchia Representativa, da Constituição, e adhesão á Sagrada Pessoa do Magnanimo Immperador e Defensor Perpetuo do Brasil: todos estão convencidos de que só com a Constituição jurada poderaõ obter os doces fructos da Associação Civil, gosando dos direitos inaufervíveis, e inherentes á propriedade individual, e real de cada um: direitos pelos quaes os Brasileiros mostrão tudo querer sacrificar para os manter, especialmente quando o seo Defensor Perpetuo he o Primeiro á pugnar por elles. (BAHIA, 1830b, p. 1).⁴⁵

[...] a Provincia tem gozado completa paz, e calmo socego em todos os angulos do seo territorio; durante o espaço intercalar, depois da vossa ultima sessão; sem que se haja produzido algum daquelles actos de desforço, ou vingança, que de igual passo costumão acompanhar as luctas intestinas entre partidos que se debellarão no campo da Batalha; graças ao bom senso dos habitantes da Bahia, os quaes tem prestado taõ geral e permanente cooperação, para a consolidação da boa ordem, que parecem oppôr uma barreira invencivel ao espirito de sedição e da anarchia, por elles considerados como objectos de horror e maldição! [...] (BAHIA, 1839a, p. 3).⁴⁶

Muito me apraz ter de annunciarvos, que durante o anno parlamentar, que hoje finda, e em quanto em outras Provincias se debatem os partidos armados rasgando-se mutuamente os Corações de Irmãos; o Ceo da Bahia tem permanecido sereno, sem algum assomo de tendencias perigosas, e que ameacem perturbar o movimento livre das Instituições adoptadas; prova de que o partido rebelde não foi só materialmente debellado, mas que triumpho da Legalidade foi moralmente completo: porque fez desenganar os ambiosos, de que qualquer tentativa com que pretendessem estimular o Povo á uma Revolução, seria infructuosa, e em seu proprio damno. Não penseis vós, que quando assim fallo do estado pacifico da Provincia, seja meu intento atribui-lo á providencias, e medidas energicas do Governo: pois que na maior parte he devido ao permanente espirito de ordem, que predomina na população; não sendo ahi o Governo mais, do que o Sacerdore officiante no Altar do Civismo, que em todos geralmente se manifesta, sollicito cada um em desempenhar as obrigações inherentes á posição Official que occupa. [...] (BAHIA, 1839b, p. 3-4).⁴⁷

Essas falas evidenciam uma constante preocupação com a segurança pública e a manutenção da ordem, mas, ao mesmo tempo, o governo atribui essa responsabilidade aos cidadãos que, pelo exposto, pareciam ser um “povo totalmente pacífico”. Segundo o presidente Jose de Sousa Soares D’Andrei, “as differentes Provincias do Imperio permanecem em completa tranquillidade; e parece chegado o tempo em que todos os pensamentos, e todas as vontades se devem voltar unicamente para os meios de melhorar, e felicitar o Paiz, porque emfim nossa missão sobre a terra he sermos felizes sem detrimento dos outros”. (BAHIA, 1846a, p. 3).

⁴⁴ Fala do Presidente Gordilho de Barbuda – Visconde de Camamú.

⁴⁵ Fala do Presidente Luiz Paulo de Araujo Basto.

⁴⁶ Fala do Presidente Thomaz Xavier Garcia de Almeida.

⁴⁷ Fala do Presidente Thomaz Xavier Garcia de Almeida. Este relatório refere-se às informações do ano de 1840, mas a numeração de capa registra 1839.

Um povo impregnado pela ideologia de que o Império era uma conquista solidificada e eterna, como o queria a classe dominante. Essa idéia qualifica-se na Constituição de 1824, no Capitulo I, que define o Poder Moderador e institui o discurso da solidez do novo regime governamental.

Art. 98. O Poder Moderador é a chave de toda a organização Política, e é delegado privativamente ao Imperador, como Chefe Supremo da Nação, e seu Primeiro Representante, para que incessantemente vele sobre a manutenção da Independencia, equilibrio, e harmonia dos mais Poderes Politicos.

Art. 99. A Pessoa do Imperador é inviolavel, e Sagrada: Elle não está sujeito a responsabilidade alguma.

Art. 100. Os seus Titulos são "Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil" e tem o Tratamento de Magestade Imperial.

Art. 101. O Imperador exerce o Poder Moderador

Poder que será criticado, principalmente pela imprensa da época.

Algumas medidas são tomadas para conter ameaças à ordem pública, como, por exemplo, o investimento em construção e melhoria de cadeias, ampliação da força policial etc. Em 1842, em razão dos atos de assassinatos, roubos e outros crimes individuais, o então presidente da província, o Conselheiro Joaquim José Pinheiro de Vasconcelos, propôs o trabalho como alternativa para acabar com os moradores de rua e, conseqüentemente, conter as ações dos “anarquistas”, como se observa neste fragmento:

[...] eu não desespero do nosso estado moral, attenta a boa disposição, que temos para o bem. E como a falta de occupação, e geralmente a ociosidade seja a causa principal dos vicios e dos crimes, creio, que ser fôr possível darmos occupação aos nossos concidadãos, irão diminuindo os crimes, e afinal desaparecerão de todo. O tempo empregado no trabalho faltaria para o crime, e mesmo para o vicio; e as horas destinadas para o descanso seriam empregadas em calcular as maiores vantagens, que se podesse tirar do fructo do trabalho, por consequencia teriamos todo o tempo empregado utilmente. He necessario convencer aos homens pobres, que sómente o trabalho, os póde fazer menos dependentes dos ricos, e dar-lhes um sentimento mais elevado de sua dignidade de homens livres: e que, quando elles trabalham na propriedade dos ricos por um sallario, ou quota de fructos, não os servem como escravos, nem obedecem á seos caprichos, vão desempenhar um encargo, que o Author da Natureza impoz á todo o gênero humano, vão satisfazer nobremente as suas proprias necessidades, e vão fundamentar uma legitima esperanza de que, empregando toda a sua actividade e economia, ou elles, ou sua descendencia, poderaõ algum dia chegar à esse estado de opulencia e nobreza, que tanto se inveja na sociedade. Eu observo, Srs., que os homens mais ociosos são, em geral, os que mais promptamente se prestam às rebellioens; os astutos anarchistas valem-se de sua ignorancia e miséria, para os seduzir com fantasticas promessas de vantajosos lucros, que lisongeaõ a ociosidade desses infelices a quem, depois de sacrificarem, accusam de cobardia.

He preciso por tanto retiral-os dessas seduções e fortifical-os por meio do trabalho na fidelidade ao governo, e no amor da tranquillidade publica. [...] (BAHIA, 1842a, p. 4-5).

Assim, busca-se, por meio da pedagogia do trabalho, conter movimentos que pudessem abalar a paz da província, além de difundir a crença de que só por meio do trabalho os indivíduos conseguiriam superar as desigualdades de classes e atingir uma vida digna. Era uma preocupação com a segurança e, ao mesmo tempo, a busca pela civilização dos cidadãos, que se expressa pela moralidade segundo parâmetros e valores da sociedade burguesa européia. Esse é um conceito que estará presente também no projeto educacional do século XIX.

Segundo Marx, as bases materiais é que determinam as necessidades do homem. Por essa perspectiva, é possível compreender o processo de educação brasileira no século XIX: uma sociedade de base escravocrata, na qual a economia se desenvolvia por meio da exploração de uma mão-de-obra, cuja única ou principal exigência era saber lidar com a terra no plantio da cana-de-açúcar, do café etc.

[...] não são os pensamentos e os desejos dos homens que fazem a vida e as circunstâncias materiais, são as condições econômicas que formam a base de todas as manifestações intelectuais da sociedade humana. Se há educação, são portanto as condições materiais que é preciso ‘educar’, ou melhor, revolucionar, e não as pobres cabeças! [...] (MARX E ENGELS, 1978, p. 23).

Não havia, ainda, uma exigência de conhecimento científico para a grande maioria da população, uma vez que aos escravos era destinado o trabalho, que não era visto como uma virtude, e adotava-se a *pedagogia do chicote* como meio de educá-los e discipliná-los. Além disso, os escravos se especializavam no trabalho técnico, por meio da prática, sem que houvesse necessidade de conhecimentos científicos. O ensino tinha muito mais uma conotação de *status* e, por isso, era destinado à camada mais abastecida financeiramente, ou seja, a elite dominante.

É importante destacar que:

Os pensamentos da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes. As ideias que predominam, por outras palavras, a classe que é a potência material dominante da sociedade é também a potência espiritual dominante. Em conseqüência, a classe que dispõe dos meios da produção material, dispõe ao mesmo tempo dos meios da produção intelectual, de tal forma que lhe estão submetidos também os pensamentos daqueles que são desprovidos dos meios da produção intelectual. Os pensamentos dominantes não passam de expressão ideal das relações materiais dominantes: são essas relações materiais dominantes tomadas sob a forma de ideias. Por outras palavras, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, ou seja, as ideias da sua dominação.

Os indivíduos que formam a classe dominante possuem igualmente, entre outras coisas, uma consciência, e, portanto, pensam. Dado que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua amplitude, é evidente que dominam sob todos os aspectos; ou seja, dominam, entre outros, como seres pensantes, como produtores de idéias, regulando a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época. As suas idéias são portanto as idéias dominantes da sua época. (MARX E ENGELS, 1978, p. 24).

Inicialmente a configuração de classes na sociedade brasileira no Império era demarcada: de um lado, a classe privilegiada dos senhores de terras e escravos; do outro, a classe dos negros escravos que sustentavam a primeira com o seu trabalho. Mas havia uma classe intermediária formada por profissionais liberais e comerciantes, que aos poucos ocupam espaço e dividirão o poder com a classe dominante. A classe dominante, composta por senhores de engenhos, apresentava divisões conforme as posições que cada grupo ocupava no cenário econômico, como bem observa Werneck Sodré:

[...] A estria liberal com que disfarça, num jogo político de reduzidas proporções, a sua dominação, é a concessão máxima e meramente formal que oferece. Vista mais de perto, entretanto, apresenta uma composição variada [...] Em primeiro lugar, distinguem-se nela duas frações importantes: a que está ligada à exportação e a que está desligada da exportação. O declínio e o alijamento do açúcar e do algodão da lista dos produtos exportados assinala a diferença [...] (SODRÉ, 2002, p. 299-301).

Sobre a classe intermediária, que vai se definindo melhor a partir da segunda metade do XIX, composta por profissionais liberais, como bacharéis, doutores, que irão assumir os cargos administrativos mais elevados e que passa a dividir o poder com os proprietários de terras e de engenhos de açúcar, afirma Verger:

Victor Mauboussin, cônsul da França na Bahia confirma esta tendência em seu relatório de 24 de setembro de 1847: 'Aqui os proprietários e os dignatários não são aqueles que se apresentam aos sufrágios dos eleitores. Eles não teriam nenhuma chance de sucesso, porque toda sua influência se limita a dominar os negros, todo seu mérito consiste em ser senhores de engenho. A prerrogativa de chegar à deputação é reservada aos homens de toga, magistrados e juizes de todas as categorias. Com efeito, quantos meios não têm de se assegurarem estes privilégios em um país, onde toda contestação termina por uma sentença do juiz, onde filhos naturais têm acesso à herança iguais direitos que os filhos legítimos? Todos se guardam de incorrer no desagrado do juiz de direito que lhe indique através de promessas qual deverá ser seu voto'. (VERGER, 1981, p. 56-57).

Alguns membros dessa classe eram filhos dos senhores de engenhos que foram estudar na Europa e retornavam à Bahia ocupando outros espaços, tanto geográfico quanto social, longe da Casa Grande. Verger destaca que “[...] a recente classe de bacharéis e doutores, recém-integrados

na sociedade da Bahia, forma um elemento de transição entre a ordem antiga, baseada na autoridade dos donos de engenhos, e a nova ordem, dominado por um estilo de vida mais moderna. [...]” (VERGER, 1981, p. 57).

Além disso, havia uma população flutuante, constituída por pessoas sem atividade fixa, que viviam no campo e nas cidades, composta por negros libertos ou brancos sem trabalho, os quais não constituíam classe social bem determinada.

Alguns relatórios analisados fazem referências a esses indivíduos no momento em que relatam o recrutamento, principalmente dos negros, na construção de obras públicas. Há, inclusive, relato de medida referente à obrigatoriedade do trabalho para moradores de rua, que eram em sua maioria “ex-escravos”, como forma de resolver o problema da falta de mão-de-obra enfrentada pelas fábricas.

[...] A de pannos de algodão, estabelecida no engenho da Conceição, está inteiramente parada, por falta de operarios, conforme sou informado pelo mesmo proprietario, que debalde convida para isso os que preferem as portarias dos Conventos ao trabalho. E bem que eu entenda que se não deve constringer os Cidadãos a exercer um certo, e determinado genero de occupação que seja opposta á sua propensão, todavia, como tenho por dogma politico, que todos devem trabalhar não só pelo bem que d’hai resulta á sociedade, como para conservação da saúde do individuo, e entretenimento honesto de seo espirito, nenhuma repugnancia tenho de lembrar da necessidade de uma Lei, que dê ao Chefe de Policia o direito de constringer os individuos de um e outro sexo, que vagam pelas ruas e estradas, sem occupação, à irem trabalhar n’aquella fabrica, ou em alguma outra em que se possam empregar braços pouco robustos por um salario, por elle arbitrado em proporção das forças do individuo. (BAHIA, 1842b, p. 12-13).⁴⁸

Segundo Prado Jr.,

[...] A indústria nascente, para que o trabalho escravo mostrar-se-á desde logo ineficaz, encontrará naqueles setores da população um largo, fácil e barato suprimento de mão-de-obra. E será esta a origem do proletariado industrial brasileiro, o que explicará no futuro muito das suas características e da sua evolução.

É este um dos aspectos mais progressistas, se não o maior deles, da nascente industrialização brasileira, pois permitirá entrosar no trabalho produtivo normal uma categoria importante da população que vivera até aí à margem dele. [...] (PRADO JR., 2006, p. 198).

⁴⁸ Este relatório refere-se às informações do ano de 1843, mas a numeração de capa registra o ano de 1842.

Levanto a hipótese⁴⁹ de que os “ex-escravos” foram se configurando como os trabalhadores das fábricas de tecido, tabaco, açúcar, existentes na província baiana.

É importante destacar que o ensino burguês desenvolve-se de acordo com as necessidades estabelecidas pelos donos do capital, ou seja, tem por objetivo atender às necessidades do sistema econômico vigente e, assim, as instituições escolares durante o Império, à medida que vão se configurando, empenham-se cada vez mais em formar mão-de-obra qualificada para um melhor desempenho das atividades cotidianas do trabalho. Porém, devemos considerar que, nesse processo, os trabalhadores não desempenham o papel de simples “marionetes” que só fazem o que é estabelecido pelo patrão. É nos espaços cotidianos que eles refletem sobre a realidade em que estão inseridos e estabelecem estratégias de luta para romper ou transformar as condições pré-estabelecidas pelo sistema capitalista, pois, segundo Marx e Engels:

[...] A miséria não ensina apenas o homem a orar, mas ainda muito mais: a pensar e a agir. Mas o trabalhador inglês, que apenas sabe ler e escrever mal, sabe todavia de maneira muito clara qual é o seu próprio interesse e o de todo o país – sabe também qual é o interesse específico da burguesia, e o que pode esperar dela. Mesmo se não sabe escrever, sabe falar – e falar em público. Se não sabe contar, sabe contudo o bastante para fazer, com as noções de economia política, os cálculos necessários para descobrir e refutar os burgueses que pretendem abolir a lei sobre os cereais a fim de fazerem baixar o seu salário. [...] (MARX & ENGELS, 1978, p. 69).

Marx e Engels nos remetem ao poder da religião na formação do trabalhador que é, para eles, o primeiro e o principal meio de ação sobre as massas. E devemos considerar que a religião sempre esteve presente na história da educação brasileira, principalmente com o trabalho desenvolvido pelos jesuítas desde o início da colonização portuguesa. E, durante o Império, essa educação se fortalece especialmente por meio de um projeto educativo que tinha como princípio a moralização da infância, que ocorria tanto nas instituições que tinham por objetivo atender às crianças abandonadas, uma vez que grande parte delas era mantida por entidades religiosas, como naquelas voltadas para as crianças que estavam em outros espaços educativos.

A educação Iluminista, concebida pela burguesia para utilização dos operários, não passa de uma série de receitas morais para ensinar a viver decentemente aqueles que não têm os respectivos meios materiais: ‘A educação ensina que abrigos sujos, mal arejados e sobrepovoados não são o melhor meio de preservar a saúde e a energia. O que é o mesmo

⁴⁹ Esse é um tema que não pretendo aprofundar neste estudo. Mas durante análise dos dados coletados, encontrei passagens que fazem referência ao recrutamento dos “ex-escravos” para execução de atividades em vários setores da sociedade: fábricas, construção de imóveis, etc.

que querer salvar alguém da morte por Inanição, ensinando-lhe que as leis da natureza EXIGEM que o corpo humano seja constantemente alimentado'. (MARX e ENGELS, 1978, p. 71, grifo do autor).

Considero a **moralização do ensino** como a principal característica da educação durante o Império. Essa moralização era tanto de cunho moral como religioso, eu diria, inclusive, que os princípios religiosos ditavam as regras da moralidade, especialmente no que se referia às normas comportamentais desejadas pela sociedade. Havia, assim, a intelectualização do ensino e a moralização da infância. Essa educação perpassava tanto as instituições de caridade, onde estavam as crianças abandonadas, geralmente de 0 a 6 anos de idade, como as instituições escolares. Nas escolas estavam as crianças a partir dos 7 anos de idade, pois este era o período considerado como o da razão, em que as crianças já podiam distinguir entre o bem e o mal, configurando como tempo certo para se educar com mais intensidade nos valores morais da época.

Sobre isso, Abílio César Borges faz a seguinte defesa:

[...] Antes de 7 anos repugna ao espírito humano todo trabalho mental sério e apurado. A atenção fugaz e movediça das crianças não póde fixar-se longamente; e si se consegue fixa-la, é com prejuizo certo do corpo e tambem do mesmo espírito. Todos sabem como na generalidade *bromam* (é a expressão consagrada), esses meninos *fenômenos*, de cuja vivacidade extraordinaria e precoce desenvolvimento intelectual abusam os pais e os mestres. Froebel, o grande Froebel tão citado, e com razão admirado, teve em verdade a intuição do método natural de ensino, - do método razoavel, por isso mesmo que natural: - mas infelizmente aplicou-o mal, aplicando-o a criança de idade inferior a cinco anos. De fato obrigar criança de 3 a 5 cinco anos á imobilidade e ao silencio ainda que pouco prolongados, a um esforço de atenção que não comporta ainda seu delicado cerebro, e *a movimentos ordenados de ginástica de formaturas sérias*, como preparação para a vida escolar propriamente dita, é no meu entender *cousa que repugna á natureza*, e portanto absurda, *tendo além disto seu lado ridiculo*. (BORGES *apud* ALVES, 1942, p. 53-54, grifo do autor).

Retomo a idéia de que, quando me refiro à criança no Império, compreendo que existiam diferentes crianças, as quais correspondem às diferentes classes sociais daquele período: as pobres e as ricas. Segundo Kramer:

Entende-se, comumente, 'criança' por oposição ao adulto: oposição estabelecida pela falta de idade ou de 'maturidade' e 'de adequada integração social'. Ao se realizar o corte com base no critério de idade, procura-se identificar certas regularidades de comportamento que caracterizam a criança como tal. Entretanto, a definição deste limite está longe de ser simples, pois ao fator idade estão associados determinados papéis e desempenhos específicos. E esses papéis e desempenhos (esperados e reais) dependem estreitamente da classe social em que está

inserida a criança. Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas (das brincadeiras às tarefas assumidas) se diferenciam segundo a posição da criança e de sua família na estrutura socio-econômica. Sendo essa inserção social diferente, é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização. (KRAMER, 1984, p. 15).

Infâncias diferentes que se cruzam e convivem como quando da proclamação da Lei do Ventre Livre (LEI n.º 2040 de 28.09.1871)⁵⁰ a qual determinava que:

Art. 1.º - Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre.

§ 1.º - Os ditos filhos menores ficarão em poder sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei.

Observa-se que essa lei cria uma nova categoria de criança, a dos filhos de escravos que passam a ter livre trânsito na sociedade e adquirem o direito de ser educados pelas famílias da Casa Grande. Como se constituíam essas relações? Diferentes historiadores relatam que as crianças negras, mesmo sem a Lei do Ventre Livre, geralmente eram levadas para a Casa Grande como um instrumento lúdico para as senhoras e moças solteiras passarem o tempo, curtindo as gracinhas feitas por essas crianças (CIVILETTI, 1991; GÓES & FLORENTINO, 2000), fato que ocorria somente com as crianças menores. Não devemos esquecer que criança a partir dos 7 anos já era considerada capaz de ingressar no mundo dos adultos que, para algumas camadas da população, traduzia-se no mundo do trabalho, uma vez que, nessa fase, adquiriam a razão, perdendo a ingenuidade típica da pequena infância.

Em relação aos filhos de escravos, é também a partir dos sete anos que os donos e as autoridades consideraram que eles podiam ser separados dos pais, das mães, melhor dizendo, e vendidos para outros donos, de diferentes lugares. Isso não significa que tal não acontecesse antes, mas dificilmente se comprava uma criança que não tivesse capacidade de agir por si mesma e fazer pequenos serviços. Algumas eram vendidas antes apesar do pequeno interesse que representavam como força de trabalho em áreas de mineração. Essas deveriam interessar apenas às compradoras que nelas viam uma fonte de distração para si ou como um brinquedo que alegrasse seus filhos. (SCARANO, 2000, p. 119).

⁵⁰ Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 23 nov. 2007.

As respostas a estas questões vão nortear as propostas educativas para a infância: qual o conteúdo a ser ensinado? Em que faixa-etária a criança deve ingressar na escola? Que instrução oferecer para as diferentes classes? Quem são os mestres? Uma proposta educativa para uma infância inserida num determinado contexto sócio-político-econômico, pois a dinâmica da história

[...] não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da ‘manutenção e/ou mudança’ – num período relativamente estático, muito mais de ‘manutenção’ do que de ‘mudança’, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos – de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa. (MÉSZÁROS, 2005, p. 50).

E dentre essas infâncias tenho como foco a educação da criança nas instituições escolares. Assim, buscarei traçar um panorama da *educação escolar* no Império.

5.1. A Instrução Primária

Em 1823, quando foi instituída a Assembléia Legislativa e Constituinte, “D. Pedro I referiu-se à necessidade de uma legislação particular sobre a instrução, para que se pudesse promover efetivamente os estudos públicos. [...]” (XAVIER, 1992, p. 22). Assim, foi eleita a Comissão de Instrução Pública que elaborou e discutiu dois projetos: Projeto de Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira e o Projeto de Criação das Universidades. Porém, a dissolução da Assembléia Legislativa e Constituinte, em novembro do mesmo ano, não permitiu que fosse promulgado o “único projeto de instrução pública que elaborou e aprovou, o da criação de Universidades. [...]” (XAVIER, 1992, p. 35).

A Constituição de 1824⁵¹, no Título 8º: Das Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, definiu a “Instrução primaria, e gratuita a todos os

⁵¹Em 3 de maio de 1823⁵¹, reuniu-se, no Rio de Janeiro, a Assembléia Constituinte para elaborar a primeira Constituição do Brasil. Momento marcado por tumulto e atrito entre o imperador e a Assembléia, tendo contribuído para isso também as críticas da imprensa vindo a culminar na dissolução da Assembléia constituinte em 12 de novembro de 1823. Após esse episódio, o país presenciou a elaboração da nossa constituição, num prazo de 16 dias, por uma comissão de dez pessoas da confiança do Imperador. A Constituição foi proclamada em 1824. Destaca-se o artigo que define o poder máximo ao governante central. Os 179 artigos da Constituição Imperial oficializavam o

Cidadãos.” (Art. XXXII) e “Collegios, e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.” (Art. XXXIII).

Acredito que o “mérito” da Lei está em pensar a “educação para todos os cidadãos”; determinar a gratuidade do ensino; estabelecer a obrigatoriedade do Estado em providenciar os meios para viabilizar cumprimento da Constituição⁵². Porém, a Lei nada diz sobre a obrigatoriedade do ensino, o que permitiu ao Estado não garantir escolas para todos os cidadãos em idade escolar.

A primeira tentativa de se criar um sistema nacional de ensino ocorre somente em 1827, com a aprovação da Lei Geral de Ensino. Entre os diferentes aspectos, essa lei determina que:

Art. 1o Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2o Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembléa Geral para final resolução.

Art. 3o Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembléa Geral para a aprovação. (BRASIL, 1827, p. 1).

Além disso, determina, no art 6º, as disciplinas a serem ensinadas nas escolas:

Art. 6o Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a história do Brasil. (BRASIL, 1827, p. 1).

Castanho faz as seguintes observações sobre essa lei.

governo monárquico, a religião católica, os direitos dos cidadãos, a divisão dos poderes, o sistema eletivo e a organização militar. Princípios que “nortearam” a organização político-administrativa do Império.

⁵² Lembrando, porém, que grande parcela da sociedade não era considerada cidadã.

1. É criado algo como um ‘sistema’ de instrução pública nacional, composto de escolas de primeiras letras. Claro está que não se trata propriamente de um ‘sistema’, com o sentido que lhe empresta Dermeval Saviani em obras como *Educação brasileira: estrutura e sistema* (1983), *Política e educação no Brasil* (1988) ou a *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas* (1997). De qualquer modo, é uma primeira aproximação, uma primeira disposição, um *animus* inicial nesse sentido. Está claro também que esse sistema nacional de instrução pública, apenas esboçado na lei de 1827, pouco passou do nível das ‘intenções proclamadas’ no decorrer do Império, como bem fez ver Xavier (1980), para quem a educação imperial foi voltada para as necessidades e aspirações de sua elite, jamais configurando a centralidade daquilo que Vanilda P. Paiva denomina ‘educação popular’. [...]
2. Esse princípio de sistema nacional de instrução pública era simultaneamente descentralizado e centralizado, pois incumbia as províncias de estabelecer a quantidade e a localização das escolas ao mesmo tempo em que atribuía ao poder central, representado pela Assembléia Geral, a ‘final resolução’ da criação desses estabelecimentos de ensino.
3. Os professores, para os quais *não se exigia nenhuma forma de preparação escolar*, eram mal remunerados, percebendo entre aproximadamente 17 mil réis e 42 mil réis por mês, dependendo da população e do custo de vida nas localidades onde exercessem seu magistério.
4. O provimento dos cargos de professores era feito mediante concurso (‘oposição’, para empregar o termo usado na lei), constante de exames feitos perante conselhos liderados pelo presidente da província, nos quais os candidatos ou candidatas deveriam provar seus conhecimentos das matérias de ensino e, principalmente, sua boa conduta, seus predicados morais. A lei não aludia em nenhum momento a pré-requisitos de formação para esses professores, o que faz supor que fossem autodidatas ou que tivessem passado, no máximo, pela escolarização de nível elementar.
5. Um avanço da lei foi a previsão do magistério às mulheres, iniciando a famosa ‘feminização do magistério’, que tem ensejado atualmente uma abundante literatura, a par da abertura de escolas para meninas, o que fez com que o legislador de 1827 exigisse no currículo do ensino elementar ‘prendas que servem à economia doméstica’.
6. Outra novidade dessa peça legislativa foi a prescrição de uma metodologia de ensino para as escolas de primeiras letras. Novidade, bem entendido, em se tratando de educação pública estatal, pois, a rigor, na educação pública religiosa dos jesuítas já estava codificada, no *Ratio*, toda a metodologia a ser seguida. Além disso, desde a chegada da Corte, em 1808, o príncipe regente já manifestava seu interesse pelo método e encarregava intelectuais da época de estudarem e difundirem o sistema criado por Bell e Lancaster na Inglaterra em fins do século XVIII. O método se propagou com denominações diversas, ora ostentando o nome de um ou de ambos os seus autores (Bell e Lancaster), ora sinalizando para seu conteúdo: ‘ensino monitoral’ [...] ‘ensino mútuo’ [...] (CASTANHO, 2004, p. 46-49, grifo do autor).

Elizabete Xavier aponta o quanto foram calorosas as discussões que antecederam à aprovação dessa legislação. Podemos observar que houve uma atenção significativa às questões sobre a formação do professor, e algumas falas expressam bem os problemas enfrentados nessa área.

É o deputado José Bernardino Baptista Pereira (Espírito Santo) que faz a primeira correção:

‘Este art. 3º não se acha exato porque tem falta de doutrina. Não diz aqui quais são os objetos ou as matérias em que devem ser examinados esses pretendentes, sendo o grande defeito desses professores, como a experiência acusa, o serem grandes ignorantes. Alguns há, que não sabem a sua própria língua, não sabem ortografia, não sabem nada; donde resulta gastar-se muito tempo nas escolas de primeiras letras, e saírem cheios de erros, levando oito anos em coisas que podiam aprender em oito meses.’

[...]

Em relação à emenda proposta pelo deputado Baptista Pereira, adverte o deputado Manuel Teles da Silva Lobo (Maranhão): ‘. . . a falta de pessoas literatas é tão grande que até em algumas capitais do centro não se encontrarão, bem como em Oeiras, capital do Piauí, onde além do juiz de fora, o único capaz de preencher as funções de mestre e examinador é o vigário, pois é o único que sabe gramática portuguesa; ora, quando este mal é tão grande em uma cidade, quanto maior não será nas miseráveis vilas?’

O deputado Cunha Mattos resume a questão e encerra a discussão:

‘Todos nós convimos que nos sertões do Brasil faltam homens instruídos que queiram ser mestres de primeiras letras; as pessoas de educação liberal são ordinariamente os fazendeiros, que não largam os seus trabalhos para ensinarem meninos, ou são os vigários, que nem quererão nem poderão fazê-lo sem faltarem as suas principais obrigações. Quem encontramos nós ensinando nesses arraiais? Homens ignorantíssimos, tabeliões inimigos da humanidade, perturbadores das sociedades e causadores de todas as desavenças que há entre os povos...’

E conclui: ‘Se os queremos tais quais são até agora, bastam os ordenados que eles vencem; mas se os desejamos tais quais eles devem ser, aumente-lhes os ordenados de 300\$ até 500\$’. (XAVIER, 1992, p. 45-46).

Porém, ela não atende ao eminente anseio de uma nacionalização via sistema educacional conforme define Abílio César Borges:

[...] só um systema geral de instrucção publica, sabiamente formulado e estabelecido, poderá, permitta-se-me a expressão, *nacionalisar a Nação Brasileira*, trazer-lhe essa unidade intellectual e moral que é a primeira condição de força e de grandeza, destruindo essas mesquinhas rivalidades de mesquinho Provincialismo, que tanto afrouxam os vinculos que devem ligar os Brasileiros. [...] (BAHIA, 1856b, p. 11, grifo do autor).

Esta fala de Abílio expressa o anseio por um projeto educacional que inserisse a Bahia no mundo civilizado. Uma educação que instruisse os homens na busca pela unificação do Brasil. Acredita-se ser a instrução um poderoso veículo de transformação do homem e, conseqüentemente, da sociedade, ou seja, por meio da educação romperíamos as barreiras geográfica e intelectual.

Segundo Almeida (*apud* Nunes, 1997, p. 170), “[...] apenas a partir de 1840 os relatórios ministeriais consideraram necessário o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino, mas o regulamento de 1854 o estabeleceu de uma maneira tão imprecisa, que ficou inoperante.”

[...] O espírito da produção capitalista surge em plena luz na redacção dos artigos destas leis respeitantes à chamada instrução, dada em primeiro lugar a ausência de qualquer aparelho administrativo, ausência que torna ilusório em grande parte o carácter obrigatório deste ensino, em seguida a oposição dos próprios fabricantes a uma lei semelhante, e finalmente os seus subterfúgios e escapatórias para na prática a iludir. (MARX & ENGELS, 1978, p. 65).

A discussão sobre a obrigatoriedade do ensino adquiriu defensores, foi tema de destaque durante o *Congresso Pedagógico Internacional*, realizado em Buenos Aires, em 2 de maio de 1882, e incluído nas declarações finais no tópico intitulado *Sobre a difusão do ensino primario*.

- a) O ensino das escolas publicas deve ser inteiramente gratuito.
- b) A lei deve estabelecer em principio um minimo de instruccão obrigatoria para os meninos de *seis a quatorze annos de idade*.
- c) Este principio só se póde fazer rigorosamente effectivo nas localidades onde existam escolas communs, dentro do raio que se designar, segundo as circunstancias e costumes de cada nacionalidade.
- d) Mesmo dentro desse raio a lei deve deixar-se pais ou tutores a faculdade de dar aos seu filhos ou pupillos o minimo de instruccão obrigatoria das escolas publicas, em escolas privada ou no recinto dela.
- e) A desobediencia á lei da parte dos pais ou tutores, quanto ao minimo da instruccão, que são obrigados a administrar a seus filhos ou pupillos, deve ser punida com admoestaçãõ particular, com admoestaçãõ publica e com multas progressivas, segundo a natureza das faltas impuraveis, podendo, em ultimo caso, empregar-se a força publica para fazer effectiva a concorrencia dos meninos ás escolas primarias. (DECLARAÇÃO DO CONGRESSO, 1882, p. 4, grifo nosso).

A obrigatoriedade do ensino constitui mais um instrumento do projeto burguês de sociedade, que vê o ensino obrigatório como um investimento rentável, uma vez que possibilitaria a capacitação do futuro trabalhador e, conseqüentemente, o desenvolvimento do sistema capitalista no país, pois “a Instrucção Publica, que pelo conhecimento de si proprio prepara o Cidadão para se interessar pelo Estado, e amar as Instituições liberaes, que tanto convém arreigar em nossa Patria [...]” (BAHIA, 1830b., p. 1)⁵³. E, “[...] a instruccão primaria deve ser tal, que complete os conhecimentos precisos ao trabalhador, ao artista, e á todo o homem

⁵³ Fala do Presidente Luiz Paulo de Araújo Basto.

em geral, que não tem de ocupar empregos na Sociedade; porque os outros podem procurar-a melhor em outras escolas.”. (BAHIA, 1846a, p. 25).⁵⁴

Saviani observa que:

A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida em que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais. (SAVIANI, 2002, p. 159).

Essa distinção é evidenciada nos Relatórios dos Presidentes da Província e dos Diretores da Instrução. Segundo Abílio César Borges:

A mesma divisão natural da sociedade em classes, inferior, media, e superior, parece aconselhar e exigir estabelecimentos de instrução correspondente, onde todas as classes sociaes possam achar e receber aquella de que hão mister.

Para os individuos das primeiras camadas sociaes, ninguem dirá por certo que a instrução elementar, tal como se dá em nossas escolhas, não seja sufficiente: - ninguem dirá, porem, que este rudimento de instrução baste para aquelles individuos da classe media da sociedade que, não podendo seguir as carreiras liberaes, ou a instrução superior, teem de se entregar á industrias diversas, e á outros misteres sociaes que demandão uma cultura maior de intelligencia e até alguns conhecimentos especiaes, que constituem exactamente aquillo a que chamamos instrução media: e consequentemente eschola media chamaremos aquella que a proporcionar. (BAHIA, 1856b, p. 22).

Com esse projeto de instrução diferenciada, o governo buscava atender ao principio liberal de educação para todos e, conseqüentemente, conter as demandas sociais por melhores condições de vida. Com isso, evitaria, também, a perturbação da ordem pública que os cidadãos ociosos poderiam causar. Vejamos o que diz o presidente João Mauricio Wanderley:

Para diminuir o numero dos que á falta de empregos publicos, por não terem instrucción adaptada á carreira da industria, tornam-se descontentes, proletarios, e a final perturbadores do socego publico, muito convem crear, ao menos nesta capital e nas duas populosas cidades da Cachoeira e Santo Amaro, escolas medias, á exemplo da Prussia, ou de instrucción primaria superior, como as denominam as leis francezas, onde, alem das materias da instrucción primaria elementar, ensinem-se elementos de geometria pratica, a qual fornece os primeiros dados das profissões industriaes, noções de phisica e historia natural que nos familiarisam com os fenomenos da natureza, elementos de musica que dão á alma uma verdadeira cultura interior, geografia que nos ensina as divisões da terra que habitamos, historia pela qual deixamos de ser estranhos ao destino dos homens que nos precederam, principalmente a da nossa Patria que nos identifica com ella, como observa

⁵⁴ Fala do Presidente Francisco Jose de Sousa Soares D' Andrei.

um sabio escriptor. Nestas escolas poderemos fazer um ensaio que nos habilite a fundar escolas industriaes de que tanto carece a Provincia. Dando-se aos professores o mesmo ordenado que tem os de instrucção elemental, e mais uma gratificação correspondente á metade do ordenado, he fácil acharem-se preceptores que desempenhem esta ardua tarefa. (BAHIA, 1853, p. 29, grifo nosso).

Cria-se a ilusão de que a educação resolverá todos os problemas do indivíduo e da sociedade. Em 1856, o presidente Alvaro Tiberio de Moncorvo e Lima propõe a obrigatoriedade do ensino primário como forma de preparar o indivíduo contra a criminalidade: “em relação ao ensino primario, cumpre que elle seja obrigatorio, por que o Estado não o deve mais á população do que os Pais á seus filhos: elle é o primeiro preservativo contra a ignorancia, habilita o individuo á conhecer-se, e o prepara contra o crime.” (BAHIA, 1856a, p. 29). No mesmo período, o Diretor da Instrução, Abílio César Borges, ao tratar da instrução primaria, fez a seguinte manifestação sobre este assunto:

A mesma segurança da Sociedade e a estabilidade das instituições ordenam imperiosamente que se cuide com esmero na educação e instrucção popular. – Um povo desmoralizado e embrutecido é por via de regra feroz e pouco amante da paz, cujos beneficios não sabe apreciar e desconhece: - esse povo sempre disposto a tudo quanto sabe á desordem, ignorando completamente as instituições do seu paiz, e não lhes dedicando por conseguinte nenhum amor, nem interesse, levanta-se facilmente contra ellas apenas arengado por um caudilho habil e temerario, do qual se torna assim facil e perigosa manivella. Si pois desde os primeiros annos um bom preceptor encarnar no espirito e no coração dos seus discipulos o amor das nossas instituições, o amor das nossas instituições, o amor, o respeito e veneração ao nosso Monarcha, e mais que tudo a religião dos nossos pais, nunca jamais rebelar-se-hão elles contra sentimentos assim gravados em suas almas e corações. (BAHIA, 1856b, p. 13).

A instrução primária vai sendo destinada à formação do trabalhador, enquanto se amplia no país o investimento em instituições privadas, durante o século XIX, inclusive com o respaldo legal com a assinatura do Decreto de 28 de junho de 1821 e publicado em 30 de julho do mesmo ano, pela Regência do Reino Português, por meio da figura de D. João VI.

As Cortes Gerais Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa, considerando a necessidade de facilitar por todos os modos a instrução da mocidade no indispensável estudo das primeiras letras; atendendo a que não é possível desde já estabelecer, como convém, escolas em todos os lugares deste Reino por conta da Fazenda Pública; e querendo assegurar a liberdade que todo cidadão tem de fazer o devido uso de seus talentos, não seguindo daí prejuízos públicos, decretam que da publicação deste em diante seja livre a qualquer cidadão o ensino e a abertura de Escolas de primeiras letras, em qualquer parte deste Reino, quer seja gratuitamente, quer por ajuste dos interessados, sem dependência de exame ou de alguma licença. (BRASIL *apud* CURY, 2005, p. 4).

Compreende também que a “abertura ao privado incluía vários outros interesses e instituições”. Segundo Cury:

[...] a educação escolar é posta em cena como tendo que obedecer a quatro senhores: ao Estado, pois ele é o sujeito capaz de garantir o comum para todos; a família, pelo princípio *ex generatione*; à iniciativa privada, que invoca o mercado e cobre a impotência do Estado; e à Igreja, que pede a seu favor a proteção da tradição. (CURY, 2005, p. 5, grifo do autor).

Nos estudos sobre a história da educação da Bahia, Nunes destaca que:

A existência, nessa época, de um grande número de aulas particulares demonstra o interesse da sociedade civil em providenciar a escolarização infanto-juvenil, ampliando a área abrangida por algum tipo de instituição escolar. A maioria das aulas de primeiras letras ou de gramática latina particulares ocorria em locais (exceto a Capital) onde não havia aula nacional [pública] da mesma espécie, mostrando já existir uma certa consciência da importância da escolaridade no desenvolvimento da pessoa e que, na falta do Estado, os munícipes se mobilizavam privativamente para suprimi-la. E a Bahia também já sediava várias aulas Maiores (equivalente ao nível secundário) e dois cursos de nível superior: o Médico-cirúrgico e o Seminário Maior. (NUNES, 2003, p. 51).

Uma política de descentralização por meio da qual o governo atribui à população a responsabilidade de gerir a instrução primária.

Fica evidente que não podemos ignorar a discussão do interesse público e do privado na história da educação brasileira. Ponce analisa as idéias apresentadas por Condocert sobre a educação no século XVIII, dentre as quais a liberdade de ensino como um incentivo ao progresso educacional:

[...] As escolas particulares devem existir lado a lado com as oficiais, porque umas estimulam as outras por causa da rivalidade que se estabelece entre elas. Livre concorrência entre as escolas do Estado e as particulares, e nenhuma intervenção política do Estado nas escolas, eis, em essência, o que pretende Condocert. (PONCE, 2001, p. 140).

As escolas particulares são mais um dos empreendimentos da então burguesia revolucionária.

Em uma análise sobre a estrutura do ensino imperial, Noronha destaca que esta nasce

[...] com predominância do atendimento ao ensino superior, dentro de uma perspectiva estreita de ciência e visando preparar os quadros necessários à composição do Estado nacional em formação, deixando para segundo plano a elevação cultural e educacional do

povo, uma vez que este estava excluído da posse de bens e da participação política. (NORONHA, O., 1998, p. 54).

A instrução primária estava direcionada às crianças a partir dos 7 anos de idade, especificamente aos meninos,⁵⁵ pois as meninas, geralmente, eram instruídas em casa. Pode-se inferir, também, que tal instrução era destinada, especificamente, às crianças da elite.

Observa-se também que a Constituição de 1824 fala de *instrução e não de educação*, pois partia-se do princípio de que a educação era algo de domínio doméstico, e não público. A esse cabia a instrução, ou seja, inserir a criança no mundo dos conhecimentos científicos.

O jornal *O Mentor da Infância* traz, no número 12, na terceira matéria intitulada “Da educação em todas as idades”, a seguinte definição de instrução e educação:

De ordinario confundimos estas duas palavras – educação – instrucção; mas cada uma tem sua accepção diversa. A Educação é mais ampla que a instrucção; porque abrange todos os meios de desenvolver, e cultivar todas as faculdades do homem, segundo os fins para que as recebemos da Natureza; a instrucção porem é um desses meios, destina-se a exercitar só uma especie dessas faculdades, isto é: as intellectuaes. Ainda que vulgarmente chamamos educação ao desenvolvimento das faculdades moraes, é mui lato o sentido desta palavra; porque o homem tem qualidades, e necessidades phisicas, e intellectuaes, que todas precisam de cultura, e conveniente exercicio. [...] (JORNAL O MENTOR DA INFANCIA, n. 12, 1846, p. 2-4).

Corroborando com esta análise, a definição de educação feita no Plano de Educação Cívil⁵⁶, transcrito na revista *A Escola*:

Princípios da educação civil

A educação deve ser o desenvolvimento gradual da saúde, da inteligência, da moralidade: o aperfeiçoamento harmonico de todas as faculdades humanas. Deve a educação durar toda vida, porque pode-se aprender e aperfeiçoar-se até o ultimo momento de sua existencia. (REVISTA A ESCOLA, 1880, p. 21).

O Diretor da Instrução, Casemiro de Sena Madureira, destaca que: “[...] O ensino, a educação da mocidade, não he huma industria tão simples, que deva ser inteiramente livre; he

⁵⁵ No ano de 1855, a Província da Bahia constava de um total de 195 aulas públicas de ensino primário, sendo 166 para o sexo masculino (freqüentadas por 6.364 alunos), e 29 para o feminino (freqüentadas por 1.318 alunas). Em 1856 existiam na Província da Bahia 216 cadeiras de ensino primário, 185 para o sexo masculino e 31 para o feminino. (BAHIA, 1856b).

⁵⁶ Este Plano de Educação Civil foi elaborado “para ser apresentado ao congresso que deve ter lugar em Paris para tratar-se de um systema de educação universal baseado nos princípios da sciencia moderna.” (REVISTA A ESCOLA, 1880, p. 21). O plano divide-se em duas partes: 1º Princípios da educação civil – 2º meios de pôr esta educação ao alcance de todo o mundo. Ver anexa a primeira parte, única disponível na revista *A Escola*.

antes hum Sacerdocio, que para exercel-o deve o individuo dar á sociedade toda a segurança de huma instrucção bem dirigida, e de huma educação moral bem formada. [...]” (BAHIA, 1851b, p. 7).

E o presidente João Mauricio Wanderley faz as seguintes considerações sobre a instrução primária:

A instrução primaria, pela qual se adquirem, com os preceitos da religião e da moral, e os deveres de todos que vivem na sociedade, os conhecimentos elementares necessarios ao homem de qualquer condição, he garantida gratuitamente pela Constituição, pois que não he menos uma necessidade do individuo que do estado. A ignorancia do povo, tornando-o menos feliz por desconhecer os seus interesses, o faz instrumento cego dos perturbadores da ordem e do socego publico. Se a marcha dos acontecimentos, ou a irritação dos partidos produzem alguma agitação no paiz, os erros do povo ignorante e a superstição offerecem pretexto aos agitadores para darem incremento á desordem. (BAHIA, 1853, p. 28).

Observo que há um dilema neste discurso, pois a instrução é mais uma vez abordada como forma de libertar o povo das influências dos agitadores, que eram as pessoas que lutavam pela liberdade do país e por uma sociedade mais justa, mas ao mesmo tempo, sabe-se que, quanto mais instruído o povo, mais difícil o seu controle. Daí um projeto educativo que crie a ilusão de uma instrução para todos.

Sobre a instrução, Manacorda, na análise da história da educação, faz a seguinte síntese dos vários aspectos inerentes ao processo educativo:

[...] Pareceu-me poder sintetizá-los na ‘inculturação’ nas tradições e nos costumes (ou aculturação, no caso de procederem não do dinamismo interno, mas do externo), na *instrução intelectual em seus dois aspectos, o formal-instrumental (ler, escrever, contar) e o concreto (conteúdo do conhecimento)*, e, finalmente, na aprendizagem do ofício (compreendia aqui aquela forma específica que é o treinamento para a guerra). [...]. (MANACORDA, 2004, p. 6, grifo nosso).

É por meio do processo educativo que a humanidade constrói a si mesma e, como podemos observar, o autor evidencia como principais aspectos que caracterizam a história da educação os projetos educativos que visam a atender, de forma diferenciada, as diferentes classes sociais.

A fala do presidente João Mauricio Wanderley expressa o pensamento da classe dominante sobre a educação diferenciada das camadas sociais:

A legislação que está em vigor na Provincia tem estabelecido escolas gratuitas de instrução primaria elementar; o lycêo onde está organizado um curso de instrução secundaria com o grão de Bacharel em letras, e algumas aulas de latim em diversas cidades e villas. Todavia ha uma lacuna, que muito convém supprir, entre a instrução primaria elementar e a instrução secundaria. Os jovens que, não tendo bastante fortuna, nem talentos para seguirem a litteratura ou as sciencias, possuem com tudo meios de tomar a nobre carreira da industria, não devem ficar circumscriptos á instrução primaria elementar; precisam escolas medias onde recebem algum desenvolvimento intellectual e moral em relação á sua condição, para que não sejam induzidos á seguir as humanidades, ou as faculdades scientificas espiritos mediocres com o perigo de adquirirem gostos e habitos incompativeis com a condição modesta, com que se deveriam contentar se não fossem obrigados á sahir da esfêra que a natureza lhes tem traçado. (BAHIA, 1853, p. 28).

É importante ressaltar que, para garantir o funcionamento das instituições de ensino, as Câmaras municipais foram autorizadas, pela Lei de 1º de outubro de 1828, a inspecionar as escolas primárias. Sobre isso, o presidente do Concelho da Instrução Publica, Dr. Justiniano da Silva Gomes, em 1846, observa que:

Pela Lei P. n. 172, artigos 2, 4, e 26, a inspecção sobre a instrução pública estende se por todos os Estabelecimentos de instrução, quer mantidos pela Provincia, quer, por particulares; por isso, e a fim de uniformisar e elevar o ensino na Provincia, não cabendo aos Mestres particulares senão unicamente a escolha do methodo, o Concelho lembra que esses Directores deverão conduzir seus Collegiaes á seguirem as classes do Lyceo, limitando se em seus Collegios á conducta moral e religiosa de seus discipulos, e ás preparações e repetições das lições tomadas no Lyceo, e mal comprehendidas pelos discipulos. [...] (BAHIA, 1846b, p. 33-34).

Conforme o relatório do Diretor da Instrução, em 1856, Abílio César Borges, os visitantes desempenham um papel fundamental, inclusive, para garantir nas escolas a moralidade e os bons costumes.

A revista das eschololas é um ponto de não pequena gravidade e importancia, quando se trata de mantel-as boas, e que ha sido muito attendida na Allemanha, na França e na Inglaterra.

E na verdade, estão os homens professionaes de accordo em que dos visitantes das eschololas depende em grande parte os fructos que dellas a sociedade deve esperar. São os visitantes das eschololas que devem convenientemente observar si as condições a que se tem sujeitado os professores são cumpridas, e o modo porque; - são elles que devem tomar conhecimento da dedicação, moralidade e aptidão dos mesmos; - são elles que devem levar animação e conselhos aos que delles precisarem para se resignarem ao seu espinhoso e atarefado mister, - são elles que devem estudar quaes as diversas necessidades das eschololas, e que apreciando de perto a indole e disposição variadas dos alumnos, pelas conferencias que terão com os Professores, podem ficar habilitados a propôr as reformas e melhoramentos que a experiencia determinar ácerca da instrução publica; - são elles emfim que devem ter independencia e energia bastante, para não obstante os tropeções que soem apparecer, punir, ou propor as merecidas penas aos Professores que d'ellas forem credores.

Mr. Matter⁵⁷ fallando das escholas primarias diz: - È na eschola, em consequencia das palavras que ahi se ouvem, das direcções que ahi se recebem, das ligações que ahi se contrahem, que se *formam os habitos e as primeiras convicções, aquellas que são fundamentos que arrastam o homem quando elle não se deixa conduzir por um poder mais alto*. Se na escola reina um bom espirito, o da ordem, do trabalho e da submissão, então prevalecem no coração do minino os sentimentos honestos. Si pois nossa mocidade contrahir nos primeiros estudos o gosto de uma applicação seria, de uma vida regular, e de um procedimento reflectido, de certo que a eschola dá educação, e è excellente. Mas se ella permite os habitos contrarios, torna-se uma origem de desmoralisação para as familias e uma peste para o Estado. – *E a eschola póde tornar-se uma ou outra, pela influencia dos visitantes*. - (BAHIA, 1856b, p. 63-64, grifo do autor).

Por meio das inspeções, o governo poderia ter um mapa da “real” situação da educação na província. Mas, segundo Nunes:

[...] Em geral o controle da Câmara limitava-se aos atestados de assiduidade dos professores para que pudessem receber seus ordenados do tesouro público. Esta lei teria falhado, entre outras causas, por falta de professorado qualificado, não atraído pela parca remuneração, que na maioria dos casos não atingia sequer o teto estabelecido por lei. [...] A fiscalização das câmaras municipais mostrou-se de todo inoperante. (NUNES, 2004, p. 4).

Em 1830, o presidente Gordilho de Barbuda (Visconde de Camamu) faz a seguinte observação sobre o ensino primário:

As Escollas de Primeiras Letras (.....)⁵⁸ creadas nesta Cidade em virtude da Ley de 15 de Outubro de 1827, estão todas em exercicio, e posto que pelo ensino simultaneo. (.....)⁵⁹ De todas as partes da Provincia se representa a necessidade da criação de novas escollas, e a este Conselho compete marcar o numero das que devem haver. A vontade de aprender hé certamente grande, o que bem se prova com o numero de alumnos, que frequentão as escollas da Cidade, em relação ao dos annos anteriores, montando as de primeiras letras, á 2.952, e 264 meninas: as Aulas maiores tem tido sempre seo augmento, e no Curso Juridico de Olinda entre 55 Escollares, que acabarão o primeiro anno, 34 são filhos da Bahia. (BAHIA, 1830a, p. 1-2).

Apesar de todos os problemas para atender às determinações da Lei de 1827, especialmente pela falta de professores na província, há um interesse pela escolarização. Isso é demonstrado por Aguiar, ao abordar os gastos do orçamento da província em 1888.

A renda total da Provincia é superior a quinze mil contos, inclusive a propriamente provincial, calculada na quinta parte, que foi de 3.213:726\$396 no exercicio de 1888 a

⁵⁷ Matter. Visiteur dès écoles.

⁵⁸ Palavra ilegível no texto original.

⁵⁹ Parágrafo ilegível no texto original.

1889, para acudir a todas as despesas do orçamento, cuja *maior verba (mil e tantos contos) é absorvida pela força e a instrução públicas*, que segundo a Constituição, deveria correr por conta do Estado. (AGUIAR, 1979, p. 311, grifo nosso).

Como podemos observar, segurança e instrução são instrumentos necessários à modernização da Bahia.

Em 1832, o Concelho Geral da Província definiu a idade mínima de 21 anos como necessária para o professor reger cadeiras. (NUNES, 1999). Nesse mesmo ano, a Assembléia Geral elabora o Decreto Legislativo de 16 de junho,⁶⁰ normatizando o funcionamento das escolas primárias na Bahia, por meio do qual buscava atender às determinações da Lei de 1827 sobre a necessidade das províncias mapearem as instituições de ensino existentes em cada região.

O Ato Adicional de 1834 cria as Assembléias Legislativas Provinciais que deveriam, entre outras coisas, legislar “§2º Sobre instrução pública e estabelecimentos proprio e promove-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral.” (BRASIL, 1824, p. 1).

Assim, o governo central passa para as províncias a responsabilidade do Ensino Elementar e Secundário, ficando somente com a administração do Ensino Superior. Segundo Nunes,

A primeira conseqüência positiva para a Bahia foi que a nossa Assembléia Legislativa preocupou-se em criar novos estabelecimentos para o ensino secundário. Logo em 1836 tivemos, a 19 de março, a lei no. 33 criando o Liceu Provincial da Bahia. Antes do Liceu existiam as cadeiras régias de Latim, Filosofia, Retórica, Grego e Matemática, mas os candidatos à matrícula dos cursos superiores iam fazer os estudos preparatórios no Colégio dos Órfãos de São Joaquim que, sendo único na época, admitia alunos externos mediante módica contribuição. [...] (NUNES, 1999a, p. 78-79).

Outra lei significativa durante o Império na província da Bahia foi a que criou o cargo de Diretor Geral dos Estudos, a Lei Provincial nº 378, elaborada em 19 de novembro de 1849. Abílio faz a seguinte observação sobre a importância da Diretoria Geral dos Estudos:

A Directoria Geral dos estudos creada pela lei n.º 378 de 1849, foi a satisfação da mais irrecusavel e instante necessidade da instrucção publica desta Provincia; e é á ella que se deve a marcha, mais ou menos regular, que tem alcançado ultimamente este ramo interessantissimo do publico serviço.

Hoje que se conhece perfeitamente qual a extensão dos trabalhos da Directoria, quaes os numerosissimos negocios á ella affectos, é quase inconcebivel como podesse, antes de

⁶⁰ Ver documento nos anexos.

adoptada esta medida, a Presidencia da Provincia dar de si conta, encarregada, como é, de immensos outros objectos que deveriam absorver a maior somma de sua attenção. (BAHIA, 1856b, p. 2).

Nunes destaca que, nesse mesmo ano, “o governo geral encarregou Antonio Gonçalves Dias para visitar os estabelecimentos de instrução pública das províncias do Norte do Brasil, inclusive os da Bahia.” O relatório só ficou pronto em 1852 e “considerou que, em relação ao adiantamento da instrução, a Bahia se situava em primeiro lugar entre as várias províncias nordestinas, mas entendia que ela se encontrava ainda muito abaixo do que se poderia esperar”. (NUNES, 1999a, p. 82).

Em 1856, será definida uma comissão para elaborar um plano de reforma da instrução na provincia, conforme o presidente Alvaro Tiberio de Moncorvo:

Foi nomeada como determinou a 2ª parte do § 4º, art. 1º da Lei nº 582 a Comissão de 15 Membros para propôr o plano de reforma dos estudos publicos da Provincia; para ella procurei pessoas capazes por suas luzes e experiencia de satisfazerem tão importante encargo, e posso informar-vos de que está disposta á dar-vos conta do seu trabalho na presente Sessão. (BAHIA, 1856ª, p. 28).

Sobre a instrução das crianças menores de 7 anos na Bahia, somente em 1854, no relatório do então presidente da província João Mauricio Wanderley, encontraremos uma proposta de atendimento para crianças de 4 a 8 anos, mas tudo indica que ficou somente no papel, já que somente as crianças a partir de 7 anos freqüentavam as instituições oficiais de instrução.

Essa proposta reflete concepções que começam a repensar o espaço da criança na sociedade, além de contribuir para o aumento do contingente de futuros trabalhadores, pois, como já abordado no terceiro capítulo, é a partir da segunda metade do século XIX que, no Brasil, haverá um maior desenvolvimento da indústria e, ao mesmo tempo, escassez de mão-de-obra por causa da extinção do tráfico de escravos.

Após esse período, as crianças menores de 7 anos serão referenciadas durante o Congresso Pedagógico de 1882, que determinou a obrigatoriedade de ensino para crianças a partir dos 6 anos de idade. “A lei deve estabelecer em principio um mínimo de instrução obrigatoria para os meninos de *seis a quatorze annos de idade.*” (DECLARAÇÃO DO CONGRESSO, 1882, p. 4, grifo nosso).

Em 1881, o Regulamento Bulcão⁶¹ estabelece como um dos critérios para a matrícula da criança a idade mínima de 5 anos.

E o que aprendiam as crianças que freqüentavam as Escolas de Primeiras Letras?

⁶¹ Ato de reforma da Educação na Província da Bahia editado pelo então Presidente Antônio de Araújo de Aragão Bulcão. Ver íntegra do Regulamento em NUNES, Antonietta d'Aguiar. A reforma da educação baiana em 1881: o Regulamento Bulcão. In: **Revista Gestão em Ação**. Salvador, BA: PPGE, FAGED/UFBA, v. 2, n. 2, jul.-dez., 1999c. p. 71-84.

6 EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO SÉCULO XIX: INSTRUÇÃO, MORALIZAÇÃO E DISCIPLINAMENTO.

A prática pedagógica desenvolvida nas instituições de ensino do Império tinha como objetivo a *moralização da infância*. Tema bastante recorrente nos documentos analisados. Durante o Congresso Pedagógico de 1882, Abílio César Borges abordou a questão da moralização por meio da tese da prática dos castigos na escola. E diz que:

Tudo deve ser aproveitado para que a submissão, isto é, a obediência exterior a que o discípulo é necessariamente adstricto, se reuna á docilidade, isto é, esta obediência interior que só d'elle depende; porque a alma do homem tem naturalmente, mesmo desde os mais tenros annos, uma independência soberana. A liberdade existe sempre nelle, posto que latente. (BORGES, 1882, p. 15-16).

Abílio acreditava que a autoridade deveria ser guiada pela *sabedoria e amor*, pois

A sabedoria espalha ao redor dela uma luz, que a torna visível até pelas intelligencias mais fracas.

[...]

O amor dá encanto a tudo, e seu calor se faz sentir até nas profundezas mais intimas onde não penetra a luz.

[...]

A sabedoria e o amor assim reunidos, produzem, pois, irresistivelmente em um tenro coração esta docilidade, que o faz conservar a liberdade na obediência; e infudem-lhe plena confiança naquelles que o educam. A autoridade de um lado, (quero dizer a autoridade esclarecida pela sabedoria e animada pelo amor), e a confiança do outro, tal é a condição essencial de uma educação liberal. (BORGES, 1882, p. 16).

Assim, ao *formar um menino dócil*, o mestre não terá necessidade do uso da força, o que proporcionará um melhor aprendizado dos conhecimentos transmitidos. O autor defende que o caminho da docilidade é um direito do educando e que “[...] todos os meios empregados para educal-o devem ter um caracter liberal, nobre, generoso, proprio a manter nelle a altivez, a espontaneidade, a elevação dos sentimentos, em uma palavra, tudo que faz a dignidade do homem”. (BORGES, 1882, p. 16).

Destaca que os mestres devem ter como cuidado principal despertar nos discípulos

[...] os *sentimentos elevados e o amor do estudo*, e procurar ao mesmo tempo amenisar-lhes o mais possivel a existencia, concedendo lhes os gozos licitos, a que a infancia tem incontestavel jus, porque o menino não é um homem e sim a flor, da qual o homem deve ser o fructo; a ingenuidade, a graça singela, o humor folgazão, a alegria turbulenta, a

vivacidade inconsiderada, são sua corolla encantadora, corolla que se desfolha com demasiada rapidez, quando á flor succede o fructo.

Até nas suas expressões deve o mestre pôr sempre o maior cuidado, todas as vezes que é forçado a reprovár, censurar, ou mesmo exprobar qualquer comportamento irregular dos seus discipulos, esquivando-se o mais possível de palavras que possam parecer injurias. (BORGES, 1882, p. 17, grifo nosso).

Noronha, em estudos sobre as idéias do Pe. Camillo Passalacqua⁶², destaca que ele “polemiza com os pedagogistas da época mostrando que, em geral, todos concordam que a disciplina escolar deve ser *a mais perfeita e a mais uniforme possível* mas divergem quanto *aos meios de obtê-la*.” (grifo do autor).

‘Autores ha, que nos merecem todo o respeito pela sua sciencia e probidade e que proscvem totalmente o systema, por exemplo, de prêmios e de punições escolares. Outros, não menos notáveis por seus conhecimentos technicos e pela longa experiência de ensino, fazem dos prêmios e das punições uma questão capital.’(p. 169)

Em seguida, ele expõe sua posição a respeito:

‘ Vacillante até certo ponto, vamos emittir nossa opinião. Antes de tudo consideramos que muitos são os meios disciplinares e que vasta é a comprehensão delles. Assim é que deixamos espalhado pela ‘Educação Moral’ tudo quanto de mais importante se tem dito e escripto sobre a matéria; porque entendemos que promovida a educação moral, a disciplina necessariamente ha de existir na escola.’(p. 169 e 170).

E conclui: ‘ pensamos pois que os referidos pedagogistas confundem nesta parte causa com efeito, resultando dessa confusão um circulo que os dialecticos denominam vicioso. Haverá, disciplina, dizemos nós, se houve uma esmerada educação moral’.(p. 167).

Em seguida, resgata o que ele entende por educação em geral que fundamenta sua concepção de disciplina:

‘ a educação é uma obra de liberdade e de autoridade. E assim é com effeito. Desde que o educador estabelece, como base de sua disciplina escolar, aquellas duas idéas, os alumnos ficarão disciplinados, e a escola marchará em ordem’. (p. 171).

Faz, porém, uma ressalva para os casos extremos de indisciplina:

‘ Isto, porém, não quer dizer que ao encontrar-se o educador com uma criança refractaria à voz da persuasão, não deva lançar mão de meios artificiaes, com os quaes tem certeza de obter com dignidade o fim da educação. Dahi a necessidade nas escólas mórmente primarias, dos prêmios e punições. Detestamos os castigos physicos, irracionaes e bárbaros, assim como censuramos os prêmios e recompensas desmesurados’ (p. 171).

Finalmente conclui que:

‘Todo o premio escolar não será efficaz, si não fôr raro, judicioso e proporcional. Tem-se inventado meios muito fáceis e ao alcance de todos para recompensar a applicação e o bom procedimento moral dos alumnos. Além de outros, os meios conhecidos são: as Boas

⁶² O texto que neste trabalho examinamos procurando referenciá-lo historicamente, intitulado “*Pedagogia e Methodologia*”, foi produzido em 1887 pelo Pe. Camillo e destinado aos alunos da Escola Normal de São Paulo, onde este era “*Professor cathedratico da 4ª. Cadeira (Pedagogia e Methodologia) da mesma escola*”. A obra em questão foi aprovada pela respectiva congregação dos professores em 1º. de março de 1887 e editada pela Typografia a Vapor de Jorge Secker & Comp., em 1887. (NORONHA, 2007, p.1, grifo da autora).

Esta temática da formação moral das crianças é bastante discutida no jornal *O Mentor da Infância* publicado na província da Bahia. Há evidências de que esse jornal foi um importante veículo na formação das crianças da época, pois, já na sua 6ª. edição, contava com um total de 309 assinantes o que, para o redator, “indica quanto os Bahianos apreciam a educação e instrução de seus filhos [...]”.

Esse jornal destinava-se aos meninos da época, com o objetivo de instruí-los, transmitir-lhes os conhecimentos desenvolvidos na escola e, ao mesmo tempo, educá-los nos princípios cristãos e de moralidade, pois “*a Instrução e a Virtude, são os bens, que o homem deve mais anciosamente procurar; porque são os unicos que morrem com elle.*”⁶³. E para atingir esse objetivo, o jornal destaca que “recebem-se correspondências dos meninos assignantes a fim de animal-os a desenvolverem-se, e exercitarem-se na Orthografia, e serão publicadas sob correcção do Redactor.”

Uma das questões que chama a atenção nos textos do jornal é o uso freqüente do termo “menino”. No primeiro momento, fiz concluí ser uma referência à criança do sexo masculino, movida, principalmente, pela concepção já cristalizada de que na época a educação era voltada primeiramente para o público masculino. Alguns elementos, do próprio jornal, no entanto foram me indicando que esse termo refere-se à criança de uma forma geral: em primeiro lugar, o uso de estórias⁶⁴ que têm meninas como protagonistas, uma como heroína (Estória de Grizel) e a outra como preguiçosa (Maria ou a Preguiçosa); em segundo lugar, quando ao finalizar a matéria sobre a *Origem das Fabulas*, o autor diz que:

[...] Finalmente muitas coisas vos diria, senão tivesse medo de enfastiar-vos; mas sempre vos direi, que todo o homem deve prever as consequencias; sim digo – todo o homem; porque o menino tambem é homem, pequeno sim; e quando lerdos ou ouvirdes dizer – o *homem* -, esta palavra tambem se estende com vosco: Diz a escriptura Sagrada – Deos fez o homem à sua imagem e semelhança; e isto se entende tanto para o homem como para a mulher; tanto para o menino como para a menina, e quando se falla, é no sentido geral – o homem. (JORNAL O MENTOR DA INFÂNCIA, s/n, 1846, p. 4).

Sobre isso, Diana Valdez faz a seguinte observação:

⁶³ Epígrafe apresentada em todos os números do jornal.

⁶⁴ Ver em anexo a estória de Grizel e a de Maria ou a Preguiçosa.

Chamamos a tenção para o termo ‘menino’ que vai aparecer nesta pesquisa, utilizado não somente pelo nosso autor, mas também por outros autores de obras didáticas. Nos documentos oficiais de diretores da instrução, presidentes de províncias, assim com na legislação e em matérias publicadas na imprensa a respeito da instrução, percebemos que o termo refereia-se, igualmente à criança do ensino primário. 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. (VALDEZ, 2006, p.6-7).

Em relação aos relatórios, a referência a meninos e meninas aparece quando se trata de estatísticas sobre frequência escolar, idade, instituições. Mas há casos em que o termo é utilizado e se coloca observação de que se refere aos dois sexos, como no relatório, de 1846, do Conselho da Instrução Pública: “*Resumo dos Mappas de alguns professores particulares, contendo meninos de ambos os sexos, do ano de 1845*” (BAHIA, 1846b, p. 48, grifo do autor). Esses fatores contribuem para não persistir na análise somente as diferenças de gênero.

Na seção que discute questões da língua portuguesa, observamos numa verdadeira aula gramatical em que o autor tem o cuidado de detalhar cada norma.

Os exemplos utilizados para ilustrar as regras descritas enfatizam princípios cristãos e normas de comportamento, especialmente as que reforçam o modelo de aluno estudioso e aplicado:

Nome é uma voz, com que damos a conhecer qualquer cousa, ou sua qualidade.
Esta voz com que damos a conhecer qualquer cousa, chama-se Nome, como por exemplo; Deos, Homem, Sabio, &c. – Deos é um nome com que nós chamamos Aquelle Ente, que creou o mundo – Homem é uma voz, um som com que damos a conhecer o ente racional, que, é differente dos brutos – Sabio é uma voz, um nome que nós damos ao saber de alguma pessoa: finalmente é aquelle som por meio do qual nós conhecemos as cousas – Aquelle menino que não entender, escreva-me, que eu lhe explicarei de outro modo a fim de entender. (n. 2. – explicação sobre o nome, sua natureza, e circunstancias)

João procede bem , mas elle não estuda.
Antonio não estudou, por isso elle não sabe a lição. (n. 7 – explicação sobre pronome)

Estimo os Meninos applicados. (n. 10 – explicação sobre indicativo do verbo)

Aplicai-vos aos estudos Meninos. (n. 10 - explicação sobre verbo no modo imperativo)

Sou perdido por ler. (n. 12 – explicação sobre preposição)

Além dessas frases utilizadas nos exemplos gramaticais, são editadas frequentemente fábulas como *A Cigarra e a Formiga*, estórias como a de *Joaquim: um menino que estudava com*

aplicação⁶⁵, com o objetivo de despertar e reforçar nos leitores os comportamentos de obediência, respeito aos pais, dedicação aos estudos de forma exaustiva, mas prazerosa pela recompensa final.

No artigo intitulado *Civilidade, é possível*, observar regras que objetivam a disciplinarização do corpo, por meio da qual a criança deveria eliminar qualquer espontaneidade dos sentimentos e expressões corporais, que marcam a infância:

Não deveis esfregar as mãos, nem levar-as á cabeça, ou ao rosto sem necessidade; nem também as levareis à aquellas partes do corpo que não estão esposta à vista, em presença de pessoa alguma. Também é uma grande incivilidade faser movimentos com as mãos, estalar os dedos, bater com os braços, quando se falla com outra pessoa.

Nunca conservareis as unhas grandes, nem cheias de immundicia, nem também as estareis roendo com os dentes, nem as cortareis diante de alguém, porque aquelle que conserva as unhas grandes, denota desleixe e preguiça; quem roe as unhas denota destracção.

Quando estiverdes assentado deveis ter os pés igualmente apoiados no chão sem crusal-os, ou estendel-os mui longe do vosso assento, nem deveis balançar, ou tocar tambor com os calcanhares.

Não deveis faser grande estrondo, quando vos assoardes, e depois de assoar no lenço não olhar para o môco; e quando estiverdes à mesa, ou em uma salla aceada será bom cuspirdes no lenço. (JORNAL O MENTOR DA INFANCIA, n. 2, 1846, p. 3).

Deveis conservar o vosso corpo direito ou seja em pé, assentado, ou de joelhos, e nunca inclinareis a cabeça para uma, ou para outra parte, para não vos chamarem capadocio: não a movereis repentinamente, para não vos terem por louco, e o fareis com gravidade: também não deveis andar com a cabeça tão levantada, que pareçaes altivos, orgulhosos e pedantes: não deveis enterrar muito a cabeça entre os hombros, para não parecerdes preguiçosos; e nem a deixareis cair para uma e outra parte, por ser este o costume dos hypocritas: finalmente não deveis fixar vossa vista com a boca aberta para qualquer objeto, para não mostrardes leviandade, ou falta de juiso.

Quando fallardes com alguém não enrugareis a testa, por ser este um signal de cólera ou velhice, que desagrada a todos; não encresporeis o nariz, por ser sinal de escarneo.

Quando ouvirdes alguém fallar, não estareis com a boca aberta, nem a morder os beiços; porque denota simplicidade; deveis ter todo o cuidado de não mostrar o rosto triste, severo, ou admirado; mas deveis conservar o semblante alegre, docil, sosegado e sem affectação: também não vos mostrareis distraídos, que é signal de pouco caso, nem olharei para a pessoa de través, que é mostrar desconfiança: quando não tiverdes as mãos occupadas com o chapeo ou a bengala, as deveis conservar sobre as coixas, e nunca nas algibeiras ou nas costas, como também deveis evitar cuidadosamente o levantar os hombros, fazer caretas, ou lançar com as pernas. Bastantes pessoas ha, que tomam insensivelmente estes cacoetes, que crescem com o tempo, e é mui custoso perder; por isso, meus queridos meninos, é mui necessario, que desde a vossa mais tenra idade vades perdendo estes máos costumes, para não terdes de que lastimar-vos quando fordes velhos. (JORNAL O MENTOR DA INFANCIA, s/n, 1846, p. 3).

Uma disciplina que paralisa por meio de uma vigilância constante. Segundo Machado (1999, p. XVIII),⁶⁶ uma vigilância que “[...] não tenha limites, penetre nos lugares mais

⁶⁵ Estória (intitulada *Conto Juvenil*) relatada no n. 5. do Jornal e anexado ao presente trabalho.

recônditos, esteja presente em toda a extensão do espaço. ‘Indiscrição’ com respeito a quem ela se exerce que tem como correlato a maior ‘discrição’ possível da parte de quem a exerce”.

Sobre isso, Foucault diz que:

[...] O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. (FOUCAULT, 2000, p. 119).

Assim, é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.

No Plano de Educação Civil, citado na revista *A Escola*, uma das questões abordadas é a educação moral, compreendida como “a applicação á cultura humana das leis da hygiene moral”.

Hygiene moral é a arte de formar os caracteres e de desenvolver as faculdades de execução. Na hygiene moral ha tres cousas fundamentaes a estudar: 1º o desenvolvimento adquirido; 2º a consciencia; 3º a execução do bem.” (REVISTA A ESCOLA, 1880, p. 22).

Os exemplos religiosos também são bastante utilizados nesse processo de estabelecer o bom comportamento.

Ninguém pode ser homem honrado sem Religião

E’ incontestavel aos olhos da sabedoria, e da rasão, que a probidade inclue essencialmente em si mesma o culto que se deve a Deos; porque só a Religião pode ser uma regra certa, um principio universal, um fundamento solido de todos os deveres, que formam o caracter da probidade; porque outro qualquer motivo, que não seja o da Religião não está exposto a certas tentações delicadas, a que a verdadeira probidade se acha continuamente exposta; e porque todo aquelle, que tem sacodido o jugo da Religião, não tem difficuldade de violar todas as outras leis, que podiam retel-o na ordem, nem em destituir-se de todas as obrigações, que elle tem na sociedade humana, e sem as quaes a probidade não pode subsistir.

[...] Deos é ordem; e conseqüentemente não ha senão desordem em toda a parte onde não reina Deos. (JORNAL O MENTOR DA INFANCIA, n. 4, 1846, p. 1, grifo do autor).

Essa discussão continua no número 7 do periódico:

Só a Religião pode produzir homens justos, contra elles mesmos homens de honra, quando não podem sel-o senão a custa da sua propria gloria. Que não se permite cada um

⁶⁶ Roberto Machado na introdução de FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução Roberto Machado. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

a si, quando tem a desgraça de nada crer! Permite-se tudo, excepto o que deshonra, ou o que é punido pelas Leis. [...].(JORNAL O MENTOR DA INFANCIA, n. 7, 1846, p. 1).

O Jornal *O Recopilador, ou Livraria dos Meninos*⁶⁷ descreve a história de um novo Robinson, que evidencia a gratidão e o respeito a Deus.

Nada é tão lovable nesta obra, como a sã doutrina moral oportunamente semeada em toda ella. Inspira amor, gratidão e respeito ao Supremo Creador, e Páe dos homens, summa confiança em Sua Alta providencia, resignação sem limite nas adversidades que nos envia, e um cega humildade que nos aparte do temerario desígnio de querer penetrar, e muito menos qualificar seus inexcusaveis juisos: pinta excellentemente a miseria e necessidades do homem neste mundo, e o que pôde sua laboriosa industria: torna-o sociavel, e amante do seu proximo, agradecido aos bens e commodidades que as artes e officios uteis lhe proporcionaõ para passar menos tristemente a vida; e em uma palavra, a obediencia aos páes, a submissão aos superiores, a affabilidade com os inferiores, a fidelidade com os amigos, a beneficencia até com os irrationaes, a rectidão, verdade, e probidade a applicaçãõ ao trabalho, a temperança, e as demais virtudes, sem as quaes o homem seria uma fera, se recommendaõ no *Novo Robinson*, não tanto com declamações aridas, e prolixas, como com praticos e efficazes exemplos que nám pôdem menos de imprimir-se nos ternos animos dos leitores para quem determinadamente se escreveu. (JORNAL O RECOPIADOR, 1837, p. 2, grifo do autor).

É importante considerar que a Igreja Católica era tida como a verdadeira religião, segundo as definições da Constituição de 1824 que, no seu Artigo 5º., do Título 1º diz: “A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de templo”.

As informações do censo de 1876 expressam bem o quão católico era o Brasil:

Predomina entre nós o catolicismo. As outras religiões contam poucos adeptos: 16 313, 11 453 mulheres, eis os que em uma população de quase 10 000 000 de habitantes deixam de professar a religião católica. Na população masculina encontra-se 1 acatólico para 314 católicos; na feminina 1 para 419. No total da população, 1 para 358. (SENRA, 2006, p. 424).

Esta é uma questão abordada também pelos presidentes da província, como podemos observar na fala de Francisco Jose de Sousa Soares D’Andrei:

⁶⁷ Jornal publicado na Província da Bahia, a partir de 1837. Como destaca o redator, “este Jornal he inteiramente alheio a materias politicas: só admite correspondencias, que digão respeito á instrucção da Mocidade. Admite annuncios tão somente relativos á compra, e venda de livros, pagando-se 40 rs. por linha.” Considerava-se um “jornal moral, instructivo, e miscellanico”. Apresentava medidas de 31,5cm de largura e 64 cm de altura. O presente número trata somente do *Prólogo do Novo Robinson*. Ver anexo o texto completo da análise que o redator faz dessa obra.

A Religião he indispensavel a todas as Sociedades, e desde que a convicção de que existe um Ente Supremo se apodera de nós, segue-se a necessidade de lhe rendermos Cultos. Um homem de sentimentos rectos; e profundamente convencido da immensidade do Universo, e da incomprehensivel grandeza do seo Creador, pode adorar a Deos sem que lh'o ordenem, e o mesmo Universo será o seo templo; mas o Povo precisa de exemplos das virtudes, que d'elle se exigem, e ainda de apparatus fulgurante para abrir os olhos á Sublimidade, presentil-a. (BAHIA, 1846a, p. 6).

Na Bahia, a igreja desempenhou um importante papel nas relações sociais, constituindo-se como ponto de encontro das famílias.

A igreja barroca da Bahia é o lugar de encontro das famílias, o centro da vida social; e por isso que é uma igreja de sacristias. . . Ela procura ser um traço de união entre os senhores de engenho, é um salão tanto quanto uma capela. Daí essas amplas sacristias que não se destinam apenas a guardar as vestimentas litúrgicas. . . mas que oferecem aos patriarcas em visita seus bancos ornamentados e esculpidos, suas ricas poltronas, a suavidade de seus azulejos, oferecendo suas salas frescas e calmas, para as conversas sobre as dificuldades em obter mão-de-obra, sobre as produções deficientes dos canaviais sobre o último navio chegando de Lisboa, sobre o próximo casamento de um filho ou filha de família, sobre as doenças e sobre Deus. (VERGER, 1981, p. 62-63).

A religiosidade estava presente em todos os momentos do baiano, tanto que “o viajante inglês Turnbull passado em 1800 pela Bahia ‘achou, com muita satisfação, que havia um país no mundo em que a religião estava na moda. [...]’” (VERGER, 1981, p. 63-64).

As fábulas, como *A Cigarra e a Formiga* e estórias como a de *Joaquim: um menino que estudava com aplicação* (Jornal número 5), tinham por objetivo despertar e reforçar nos leitores os comportamentos de obediência, respeito aos pais, dedicação aos estudos de forma exaustiva, mas prazerosa, pela recompensa final.

Origem das Fabulas.

Fabula quer dizer – um conto inventado, que jamais pode ser verdadeiro senão por milagre. Certo homem escravo, chamado Esopo, vendo, que os homens de seu tempo desafiavam qual fosse o mais vadio, descarado, e sem honra, inventou as fabulas, onde fingio, que os animaes fallavam, para por esse meio reprovar a conducta dos homens máos; uma vez que, sendo elle Esopo escravo, não podia sem castigo reprehender os homens. Fiz-vos esta explicação, meus meninos, para vos apresentar a fabula da Cigarra, e a Formiga –

A cigarra, como sabeis, leva seu tempo a cantar no verão ou para melhor dizer, a chamar cio..., e não cuida do futuro; chegando o inverno achou-se bem pobre; porque não havia então muitos bixinhos para se sustentar; e como a apertasse a fome foi ter com a formiga, que gosta de guardar no verão para comer no inverno, e lhe pedio emprestado alguma coisa para comer; ora a formiga que não gosta de emprestar, lhe perguntou: o que fizeste no verão, vizinha cigarra? Esta respondeu: levei todo o tempo a cantar para divertir os passageiros. Vós cantastes? Estimo sabel-o; pois então dançae agora. Aposto, meus meninos, que não penetraes o sentido desta fabula? – pois eu vol-o explico. Lembrai-vos do que diz o Bom homem Ricardo – Quem não ajunta lenha no verão, quando vem o

inverno, não pode accender o fogo. – O menino, que não cuidar de aprender para saber, quando for homem não terá tempo senão de trabalhar para não morrer à fome. – O menino, que não for obediente a seus Pais, será preterido por seu irmão. – O menino, que não attender as explicações de seus mestres, não poderá ser amado por elles. – O menino, que não tratar bem a seus companheiro, quando estiver em algum perigo, elles o abandonarão. [...] (JORNAL O MENTOR DA INFANCIA, s/n, 1846, p. 4).

A Applicaçãõ

Meus queridos meninos, vós sabeis o que significa esta palavra *applicaçãõ*? Talvez tenhaes della uma idea muito fraca, eu vos direi, o que seja applicaçãõ, e vos mostrarei um exemplo bem tocante. – Applicaçãõ é quando nós fasemos alguma cousa com vagar, com muito sentido, empregando todo o nosso entendimento e nossa memoria, afim de conseguirmos o fim, por que nós trabalhamos. – Se o menino tiver applicaçãõ em seus estudos, hade conseguir o saber. – Se quando quizerdes decorar vossas lições, tiverdes applicaçãõ; isto é: se não pensardes em outra cousa durante o vosso estudo, e se repetirdes lendo um paragrapho no fim de 100 vezes, haveis pelo menos entender, e se quereis melhor decorar-a, escrevei a lição; dahi tirareis duas vantagens, para exercitar-vos na orthografia; a segunda ficar grande parte na memoria; porque pelo menos tendes necessidade de ler tres vezes: a primeira no livro – a segunda escrevendo – a terceira depois de escripta para ver, se está certa. Finalmente se vos applicardes haveis de conseguir. [...] (JORNAL O MENTOR DA INFANCIA, n. 5, 1846, p. 1, grifo do autor).

Na seqüência narra-se o *Conto Juvenil* em que Joaquim, uma criança de apenas 6 anos de idade, esforça-se para decorar duas páginas de uma fábula que lhe parecia muito grande e difícil. A mãe do menino tenta incentivá-lo com a seguinte promessa: “Não te afflijas, meu querido Joaquim, lhe disse a Mãe; se amanhã pela manhã souberes a lição sem errar, dar-te-hei um lindo cavallinho do tamanho de Cupido, nosso caõ.” (JORNAL O MENTOR DA INFANCIA, n. 5, 1846, p. 1-2). E no dia seguinte, desde a madrugada, o menino já estava com o livro nas mãos a decorar a lição e, às 9 horas, aproximou-se da mãe e disse: “Mãesinha ja sei a lição; tenha a bondade de me ouvir repetil-a. Toda a noite sonhei com ella, e está manhã decorei-a facilmente.” (JORNAL O MENTOR DA INFANCIA, n. 5, 1846, p. 1-2).

Assim, busca-se formar, por meio da disciplina, um bom aluno. Esse objetivo era alcançado, geralmente, por meio dos *castigos ou dos prêmios*.

Estes recursos eram bastante utilizados nas instituições educativas do Império. Raul Pompéia, na obra *O Ateneu*⁶⁸, descreve o cotidiano no Colégio do Barão de Macaúbas, Abílio César Borges, relata diferentes momentos em que se empregava o castigo como forma de punição aos atos cometidos pelos alunos.

⁶⁸ Obra memorialista na qual o autor relata as suas memórias do período de estudante em um internato, nos anos finais do Império.

‘O porco!’ bramia Aristarco,⁶⁹ ‘o grandíssimo porco!’ repetia como um deus fora de si. Em redor todos apoiavam a energia da corrigenda. Resolveu-se, porém, deixar com vida o criminoso.

Aristarco marcou apenas dez páginas de castigo escrito à noite, e passar de joelhos as horas de recreio, a começar da presente.

Formulado o veredicto, Franco caiu de rótulas no soalho com estampido como se repentinamente se lhe houvesse estalado às pernas uma mola.

‘Aí não! aqui, tratante!’ gritou o diretor, indicando a porta do salão. Cantava-se a oração do meio-dia, como sabem, na casa das recreações em dia de chuva, que alargava três boas portas para o pátio central. Aristarco estava perto da do meio.

De joelhos neste ponto, Franco, ao pelourinho: diante das chufas dos maus e da alegria livre de todos. Como esta porta era caminho dos rapazes até as bandejas onde se elevavam as pilhas sedutoras da merenda, ficava ainda o condenado com um reforçozinho de pena. Passando por ele, os mais enfurecidos deram empurrões, beliscaram-lhe os braços, injuriaram-no. Franco respondia a meia voz, por uma palavrinha porca, repetida rapidamente, e cuspiam-lhes, sujando a todos com o arremesso dos únicos recursos da sua posição. (POMPÉIA, 2008, p. 66-67, grifo nosso).

Durante o Congresso de Buenos Ayres, Abílio admitiu o uso de prêmios em uma determinada fase da sua atuação como educador.

Eu também já pensei que os premios eram excitativos necesarios para desenvolver o gosto pelo estudo, mas vi que andava errado; e ha muitos annos deixei de distribuir premios aos meus discipulos, sem contudo prejudicar os estudos, e antes com mais vantagem, porque acabei por não me occupar sinão de educar-lhes a vontade. (BORGES, 1882, p. 21).

E continua a sua dissertação analisando o significado dos castigos e prêmios nos anos finais do Império:

Disseram-me com verdade, posto que com malicia, que nesta cidade ha collegios, onde mais de 90% dos alumnos são premiados todos os annos.

Pois eu vos confesso, senhores, que nas minhas ultimas distribuições de premios cheguei a premiar a todos os meus discipulos sem excepção, querendo poupar aos pobres meninos a dor da humilhação diante de seus collegas, e sobretudo diante de seus pais e parentes.

Para isso, e no pensamento de evitar queixas de injustiças relativas, cheguei ao extremo ridiculo, a que chegam as mais respeitaveis instituições de ensino, a do *Sacré Coeur de Jesus*, por exemplo, que me serviu de modelo, isto é, de estabelecer ordens ou classificações de premios como estas:

- Premios de applicação.
- Premios de docilidade.
- Premios de bom comportamento.
- Premios de asseio.
- Premios de ordem
- Premios de leitura.
- Premios de escripta.
- Premios de grammatica, etc.

⁶⁹ Nome fictício do Diretor do Colégio *O Ateneu*.

Felizmente, senhores, reconheci em tempo quão errado andava.
Que esta minha sincera confissão aproveite aos educadores da mocidade.
E convençam-se todos de que para o aperfeiçoamento dos meninos, em vez de excitá-los a vaidade com premios ou de abatê-los com castigos, mil vezes melhor é que se dirijam á consciencia delles, esclarecendo-a e encaminhando-a para o bem.
Poz Deus em nós a consciencia para nos fazer distinguir o bem do mal, e para nos servir de guia e de sustentaculo no combate contra as paixões; ella é como o echo das leis eternas, como um reflexo da santidade soberana.
Collocada no centro do nosso ser, a consciencia intervem em todas as crises da nossa vida interior, e alumia nossa alma até nos seus intimos esconderijos; e acompanhando-nos por toda parte, faz ouvir sua voz grande e poderosa no meio do tumulto das cidades, como na mais profunda solidão.
Mysterioso e divino phenomeno, senhores, a consciencia, collocada dentro de nós, tem alguma cousa de natural e de sobrenatural, de humano e de divino!
De natural e humano, emquanto se encontra em todos os homens; de sobrenatural e divino, emquanto é estranha e superior á nossa vontade.
Erradamente, pois, pensa-se que nas escolas e nos collegios não é possivel conter uma numerosa mocidade, sinão por meio do constrangimento e do terror. (BORGES, 1882, p. 22-23).

É importante lembrar que, em 1881, o governo, por meio do Regulamento Bulcão, reforçou a prática do castigo nas escolas. No capítulo II que trata *Da matrícula escolar e das penas disciplinares*, o art. 12 estabelece que:

os alunos só poderiam sofrer as penas de repreensão, tarefa de trabalho em aula fora das horas letivas, privação dos lugares de distinção ou o que produzisse vexame moral, comunicação circunstanciada das faltas cometidas e penas sofridas aos pais, tutores ou protetores e, por fim, exclusão. **Isto implicava numa condenação implícita, mas firme, dos castigos corporais, ainda utilizados na ocasião.** (NUNES, 1999c, p. 76-75, grifo do autor).

Na estória de Joaquim, observa-se o exemplo de uma das características do processo de aprendizagem na época: o estudo com base na memorização (decorar) de textos e até mesmo de livros completos. Além disso, as regras de conduta, abordadas pelo jornal, atendiam ao projeto de uma sociedade que visava atingir os moldes da civilização européia e, conseqüentemente, imprescindível a um cidadão educado e disciplinado. Na coluna sobre *Regras de bem viver*, observa-se uma síntese do bom cidadão:

Os nossos maiores inimigos existem dentro de nós mesmos: são os nossos erros, vícios e paixões.
Deus se revela em tudo, e por todos. As obras de um agente são as suas revelações.
A virtude é o maior e mais efficaz preservativo dos males da vida humana.
Trabalhai, poupai, accumulai, sabereis quanto podeis.
Sê prudente e reservado, mas não mysterioso. (JORNAL O MENTOR DA INFANCIA, n. 10, 1846, p. 4).

Esses princípios expressam o projeto político-social da classe que detinha o poder durante o Império e prolifera o discurso de uma sociedade liberal com os determinantes da necessidade de acumulação de riquezas. Segundo Marx e Engels:

Onde quer que tenha chegado ao poder, a burguesia destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas. Estilhaçou, sem piedade, os variegados laços feudais que subordinavam o homem a seus superiores naturais, e não deixou subsistir entre os homens outro laço senão o interesse nu e cru, senão o frio ‘dinheiro vivo’. Submergiu nas águas glaciais do cálculo egoísta os frêmitos sagrados da piedade exaltada, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimentalismo pequeno-burguês. Reduziu a dignidade pessoal a simples valor de troca e, em lugar da inumeráveis liberdades estatuídas e arduamente conquistadas, erigiu a liberdade *única* e implacável do comércio. Em resumo, substituiu a exploração disfarçada sob ilusões religiosas e políticas pela exploração aberta, cínica, direta e brutal. (MARX & ENGELS, 2007, p. 27-28, grifo do autor).

Os presidentes da província também enfatizam a concepção de ensino com base na moralização para atingir o desenvolvimento, inclusive industrial, do país. Observa o que diz o presidente Paulo de Melo Azevedo e Brito:

No pequeno espaço decorrido de minha administração, não me tem se sido possível obter esclarecimentos satisfactorios á cerca d’este importantissimo ramo do publico serviço, o que assaz desejaria, estando como estou convencido de que a instrucção he o principal elemento para o progresso industrial e moralidade de um povo, mórmente daquelle que tem a ventura de possuir o régimen representativo. [...] (BAHIA, 1841, p. 12).

Leôncio de Carvalho, na reforma elaborada em 1879, também trata da questão da moralidade e higiene do ensino ao definir que “é completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e superior em todo o Império, salva a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene.” (XAVIER, 1994; NUNES, 2000; SAVIANI, 2007).

Fica evidente que a moralização só seria alcançada pela fiscalização e vigilância, neste caso, acredito, mais pela ação do professor, pois o mestre que iria instruir as crianças dentro desses princípios de moralidade também deveria ter uma formação com os mesmos princípios conforme define Abílio César Borges:

Fundai, senhores, quantas escolas quiserdes; pondo mesmo uma á porta de cada familia; formulai para ellas os mais sabios programas; dotal-as de casas apropriadas e dos mais aperfeiçoados e completos materiaes e instrumentos de ensino; mas entregai sua direcção a homens sem competencia e sem vocação, e pouco aproveitados, sinão perdidos, serão os sacrificios feitos, porque não medrará o ensino do povo, ou será prejudicado.

Causa é, senhores, universalmente incontroversa – que sem bons mestres, não póde haver boas escolas, não póde haver bom ensino. (BORGES, 1882, p. 6).

Essa temática foi destaque durante as discussões da Lei de 1827, como evidencia a fala do deputado Augusto Xavier de Carvalho, representante da Paraíba do Norte.

O estado de atrasamento em que desgraçadamente se acha a educação no Brasil, fará com que se formos a exigir de um professor do primeiro ensino, do qual depende a felicidade dos cidadãos, requisitos maiores, não tenhamos professores. Se exigirmos de um mestre de primeiras letras princípios de geometria elementar, dificulosamente se acharão; talvez apareçam muitos na Corte e nas províncias de beira-mar haja algum; mas daí por diante haverá muito poucos ou nenhuns. Por isso eu me contentaria que os mestres soubessem as operações de aritmética maquinalmente; eu aprendi assim (. . .) Os conhecimentos da língua nacional, se forem a exigir-se com perfeição, dando todas as razões, acharemos a mesma dificuldade. O que eu quero é que tenha moral sua, isto é o que exigirei particularmente no exame; porque um professor imoral é a ruína da sociedade. (XAVIER, 1992, p. 46).

Obseremos o que diz o Diretor da Instrução, Alvaro Tibério de Moncorvo e Lima, sobre a necessidade de uma formação moral tanto dos mestres, quanto dos discípulos:

A historia e os factos que diariamente se succedem provam que uma civilização elevada e um grande desenvolvimento de espirito não são as condições essenciaes para o bem ser dos individuos e das nações, si não se acham baseados em uma severa moralidade, ou em sentimentos elevados de religião, e portanto de moderação e humildade. – Dahi depreheende-se pois que a educação moral e religiosa deve sempre seguir – *pari passu* – a cultura intellectual: são duas irmãs que muito se dão, que mutuamente se ajudam e se exaltam, e que isoladas perdem algum tanto de sua valia. – Reflectindo-se porem no como a boa marcha da sociedade esta principalmente dependente da educação moral e religiosa do povo, parece que o Governo deve para esta mais especialmente attender. – E porque tão eminente missão é sem remedio commettida aos mestres primarios, cujas doutrinas devem formar para os discipulos uma especie de atmospherá moral em que vivão e se desenvolvam, nunca será excessiva toda a reserva na escolha daquelles. - Chamem-se, aceitem-se para este importante sacerdocio, homens taes que inspirem confiança inteira por sua discrição, por sua probidade e piedade, tendo-se sempre diante dos olhos – *que á elles se vai incumbir dos fundamentos da sociedade por vir.* - (BAHIA, 1856b, p. 12-13).

Nesse sentido, a questão moral sobrepõe aos demais pré-requisitos da formação do professor.

As discussões sobre a formação de professores estavam intimamente ligadas ao problema da difusão e expansão do ensino de primeiras letras no Brasil Imperial. Assim, na tentativa de “resolver” o problema da qualificação dos professores, Abílio compreendia que não bastava investir em melhores salários, em mobiliário ou em material didático. Acreditava que a profissão

de professor era um *dom especial* que alguns educadores possuíam e que era necessário proporcionar meios para que esse dom fosse descoberto e, assim como uma jóia, fosse facetado e polido para que tivesse brilho.

Os legitimos, os verdadeiros mestres, não os podem fazer os laboratorios sociaes, ainda os mais aperfeiçoados; - existem feitos: só a natureza os cria.

Não ha thesouros, não ha vantagens, não ha garantias de presente e de futuro, não ha honras, não ha nada, senhores que possa fazer um bom mestre do individuo, que não nasceu para sel-o.

A vocação educativa, todos o reconhecem, não é uma cousa que se possa adquirir ou comprar com dinheiro: - é o que se chama – um dom.

O que, pois, devem fazer os Estados, si querem devéras educar e instruir os povos, é buscar as vocações, descobri-las, despertal-as mesmo, favorecendo-as e honrando-as por todos os modos possiveis. (BORGES, 1882, p. 7-8).

Esse mesmo autor enfatizava a importância dos bons mestres para a educação da infância e como eles eram raros e difíceis de ser encontrados. “Os bons mestres da infancia, mais raros são ainda que os diamantes e as perolas; muito mais preciosos, e muito mais difíceis de encontrar, porque existem nas entranhas confusas, revoltas, insondaveis da sociedade.” (BORGES, 1882, p. 8).

Mas, Abílio acreditava que a escola normal, especialmente na modalidade de internato, era o lugar por excelência para instruir os verdadeiros mestres, aqueles que realmente tinham a vocação, o dom para educar a infância.

Só nas escolas normaes: e em particular – escolas normaes internatos.

As escolas normaes internatos são, a meu ver, o crisol, a fina pedra de toque das vocações para o magisterio.

E’ nas escolas normaes internatos que se afirmará o dom de ensinar á infancia, ou em que, se desilludindo os que suppunham possuil-o, abandonam em boa hora uma carreira para a qual os não destinára a natureza. (BORGES, 1882, p. 9).

Em 1856, quando foi presidente da Instrução, Abílio já reconhecia a importância e o significado dessa instituição:

[...] a Eschola Normal é o verdadeiro centro da instrucção primaria da Provincia, os futuros Professores recebem as inspirações e doutrinas que devem ao depois ir propagar em suas aulas: - ella pois tem em si de algum modo os destinos futuros da Provincia: - e pois aos seus dignos Lentes está destinada em nossa historia uma pagina que espero será brilhante e honroza. (BAHIA, 1856b, p. 48).

Sobre a formação de professores, o presidente João Mauricio Wanderley faz a seguinte observação:

Toda a instrução que se poder dar aos alumnos mestres he pouca, porque elles se destinam á exercer um sacerdócio muito importante, tendo de ficar á testa da instrução primaria e da educação moral e religiosa da mocidade. O professor primario, como prescreve uma lei da Prussia, deve ter piedade e sabedoria, e penetrar-se de sua alta missão, conhecendo as obrigações que ella lhe impõem, deve ter a arte de ensinar e conduzir a mocidade, ser firme na fidelidade com que deve servir ao estado, consciencioso nos deveres de seu emprego, benigno e circumspecto em suas relações com os Paes dos alumnos, e com todos os cidadãos em geral. A instrução destes deveres he que constitue a pedagogia ensinada em algumas, porem poucas, escolas normaes da Europa. A França, que desde 1830 possui escolas normaes, só em cinco tinha o curso de pedagogia, e apenas a de Strasbourg merecia nesta materia elogios dos homens que tem estudado os progressos da instrução primaria desse illustrado paiz. Convém por tanto dar toda attenção ao ensino pratico da escola normal para formar bons professores. (BAHIA, 1853, p. 29-30).

Desde sua criação, a Escola Normal caracteriza-se como a instituição de excelência para capacitação e formação dos professores. E como define Rocha:

[...] A história da Escola Normal mantém uma estreita relação com a implementação da instrução pública, mais especificamente com a instrução primária, uma vez que a criação dessas instituições tinha por fim preparar os mestres para as escolas de primeiras letras. Como é sabido, a escola pública, reinventada no mundo moderno, tem na Escola Normal e na escola primária seus pilares básicos. Os sistemas públicos estatais de ensino aparecem configurados de forma já bem definida no século XIX europeu e norte-americano. O Brasil refletiu essas idéias e propostas em outro contexto. (ROCHA, 2008, p. 47).

As primeiras escolas normais foram fundadas, no Brasil, a partir da década de 30 (período Regencial) e se expandiram nas últimas décadas do século XIX. A primeira instituição foi criada em Niterói, em 1835.

A Escola Normal da Bahia foi criada pela Lei nº 37, de 14 de abril de 1836, sancionada pelo presidente Dr. Francisco de Souza Paraíso, mas só veio a funcionar depois de seis anos, em 1842. Segundo o presidente Dr. Alvaro Tiberio de Moncorvo e Lima:

[...] posta em exercicio no anno de 1842, tem inquestionavelmente prestado alguns serviços ao ensino primario; e é sem duvida á ella devida em grande parte a gloria de nos acharmos superiores á qualquer das Provincias do Imperio no que respeita á este ramo do serviço publico -. E si mais não tem feito esta Eschola, como era para esperar das habilitações e talentos dos Professores que a compõem, depende isto quasi unicamente da pouca ou nenhuma preparação com que alli se apresentam os aspirantes ao magisterio

primario, os quaes na generalidade, não conhecendo sequer os rudimentos da grammatica da lingua vernacula, bem pouco podem aproveitar dos respectivos cursos.

[...]

Não obstante porem a Eschola Normal tem prestado relevantes serviços á Provincia: - muitos alumnos tem dalli sahido convenientemente habilitados; e todos conservam sempre alguma parte das doutrinas que ouviram, e vão por consequencia exercer o magisterio com muito maior proveito para a infancia, de que si a não tivessem cursado. (BAHIA, 1856b, p. 43-44).

Havia também um entendimento de que “o funcionamento e a expansão do próprio ensino secundário no país, fosse ele público ou privado, estavam na dependência dessas Escolas Normais, já que inexistiam cursos superiores destinados ou adequados à formação de professores [...]” (XAVIER, 1994, p. 85).

As escolas normais foram, também, designadas para instruir os futuros mestres na aplicação do método de ensino mútuo, que foi determinado pela Lei de 1827. Conforme podemos observar na sua organização relatada pelo presidente do Conselho de Instrução Pública, Dr. Justiniano da Silva Gomes:

[...] comprehendia duas cadeiras – 1ª de ensino mutuo, na qual se ensinaria praticamente este methodo; 2ª a de leitura de Calligraphia, Arithmetica, Desenho linear, principios da Religião Christã, Grammatica philosophica com exercicios de analyse, e imitação dos classicos. A primeira cadeira era exercida por um Professor e um Monitor; porem pelo artigo 8 da Lei n. 172 o Professor do ensino mutuo, Director da escola, he obrigada a dar lições do ensino simultâneo [...] (BAHIA, 1846b, p. 36-37).

Mas em que consistia esse método de ensino?

Consistia na instrução dos alunos com o auxílio de outro aluno no mesmo nível de conhecimento. O professor desempenhava o papel central de observador dos alunos, enquanto esses “ensinam e aprendem”. É importante destacar que o principal agente desse processo é o monitor (instrutor), ou seja, um aluno escolhido por se destacar em uma determinada área do conhecimento. O programa de ensino consistia de leitura, escrita e aritmética.⁷⁰ “O professor, antes do início da aula, dá uma explicação especial e indicações particulares. Quando os demais alunos chegam à escola e tomam seus lugares, o monitor de cada classe transmite aos colegas os conhecimentos que lhe foram dados pelo professor. [...]” (BASTOS, 2005, p. 36).

Esse método foi desenvolvido por André Bell, médico e pastor anglicano, no século XVIII, ao dirigir um orfanato nas Índias Inglesas, em Madras. Para solucionar o problema de

⁷⁰ Ver anexo exemplo do processo de ensino da escrita, leitura, ortografia e gramática, pelo método mútuo, aplicado pelo professor Antonio Gentil Ibirapitanga na Aula de Primeiras Letras da Casa Pia dos Orfãos.

contratação de professores, decidiu “utilizar os melhores alunos – os monitores – para transmitir aos demais alunos os conhecimentos que haviam aprendido com o professor. [...]” (BASTOS, 2005, p. 35).

Percurso semelhante teve Joseph Lancaster em Londres ao fundar, em 1798, uma escola para crianças pobres. Também, por dificuldades em contratar mais professores implementou um projeto de ensino semelhante ao de Andrew Bell, porém acrescentou a supervisão imediata do professor no trabalho desenvolvido pelos monitores. Segundo Bastos,

Lancaster percebeu que, por esse método, um só professor era suficiente para dirigir, com ordem e facilidade, uma escola de quinhentos e até mil alunos. Publicou *Amélioration dans l'éducation des classes industrielles de la société*, onde destaca os resultados obtidos, estimulando a abertura de inúmeras escolas que imitam o *método de Lancaster*. (BASTOS, 2005, p. 35-36, grifo do autor).

Segundo Manacorda,

[...] a sistematização didática rigorosa e a difusão em vista de um plano nacional de instrução popular começou (discute-se quanto à precedência) por obra do pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832), que, a partir de 1789, dirigiu em Madras uma escola instituída pela Companhia das Índias Orientais para os filhos de seus soldados europeus, e por obra do quaker Joseph Lancaster (1778-1838), que em 1798 abriu em Londres uma escola para crianças pobres. (MANACORDA, 2004, p. 257).

Inicialmente, o método mútuo foi divulgado no Brasil, segundo Silva (2008, p. 52), pelos “estudantes brasileiros que retornavam da Europa e, também, da publicidade de alguns órgãos da imprensa publicados por brasileiros no velho continente como *O Observador Brasileiro em Londres* de Hipólito José da Costa.” (grifo do autor).

Essa proposta metodológica atenderá com eficiência um dos princípios do projeto liberal, que é a “educação para todos.” E, o mais importante, com o barateamento de investimentos na instrução. Acredito que esse tenha sido o principal motivo de sua expansão que foi “[...] aplicado na Inglaterra para anteder às exigências da expansão rápida do ensino público elementar, segundo as necessidades geradas lá pela industrialização.” (XAVIER, 1994, p. 64). Segundo Manacorda, ensino mútuo não é somente um método didático, “mas em primeiro lugar de uma opção política, sujeita a encontrar consensos e dissensos.” (MANACORDA, 2004, p. 258). E continua, destacando as observações feitas por José Hamel, pedagogo alemão, que difundiu o método na Europa:

‘Convém ou não difundir a instrução no mundo? Devemos ou não desejar que as classes inferiores da sociedade recebam pelo menos os princípios de uma instrução elementar?’ Havia, de fato, ainda ‘quem sustente que é melhor recusar qualquer educação às classes inferiores da sociedade, do que expô-las a descobrir com dor sua situação e a perturbar o *status quo* para sair dele’. (HAMEL *apud* MANACORDA, 2004, p. 258).

E Manacorda compreende que “o ensino mútuo era a resposta prática a este perpétuo medo dos conservadores, o medo de que a instrução pudesse ‘perturbar o Estado.’” (MANACORDA, 2004, p. 258).

Em 1830, existiam na Bahia seis instituições que ministravam o ensino mútuo, conforme informações do presidente Luiz Paulo de Araujo Basto:

[...] Prospéra igualmente quanto he possível a Provincia na instruccão; só dentro da Capital ha quatro Collegios de educação, a saber o dos Orfãos, e tres particulares, desesete Aulas publicas de estudos preparatorios, desenove ditas particulares, sendo o maior numero destas nos Collegios, vinte e tres Aulas publicas de Primeiras Letras, vinte e duas ditas particulares; entre as Aulas publicas ha ja *duas, que ensinão perfeitamente pelo Systema de ensino mutuo, tres entre as particulares: ha mais o Collegio Medico Cirurgico*. O numero em todas as Aulas he de dois mil quinhentos e trinta e cinco, em que ha augmento comparativamente com os alumnos, que as frequentavão no anno passado, especialmente quanto ao sexo feminino. (BAHIA, 1830b, p. 1, grifo nosso).

Gilberto Alves destaca que um dos fatores relevantes do ensino mútuo é que a

sua utilização, objetivamente, revestiu-se de um caráter transitório, pois emergiu como decorrência de uma formidável demanda por serviços escolares, quando eram precários os recursos para atendê-la, daí a necessidade de dar-lhes aproveitamento máximo. O ensino mútuo procurou responder, portanto, a uma necessidade histórica precisa. Por isso, ao revelar-se como solução precária, no interior de uma conjuntura educacional que reclamava a extensão dos serviços escolares para todos, de mecanismo de ação adaptado às condições vigentes tornou-se, ele próprio, característica expressiva dessa conjuntura marcada pela carência. A superação de tal conjuntura, necessariamente, implicaria sua própria superação. (ALVES, 2006, p. 117).

Nesse sentido, chama a atenção para o fato de que “ao longo do século XIX, ocorreu uma tendência de progressiva desqualificação do ensino mútuo.” (ALVES, 2006, p. 119). E as críticas não levavam em consideração as reais condições educacionais para implementação de projetos pedagógicos e a falta de uma política pública para a educação do Império.

É expressivo que, ainda no final do período imperial, o primeiro sistematizador de uma interpretação histórica da educação brasileira, José Ricardo Pires de Almeida, não tenha se posicionado contra o ensino mútuo. Mesmo registrando as pioneiras manifestações de frustração de autoridades brasileiras com os resultados alcançados por esse ‘sistema de

instrução primária', sua própria avaliação não o desqualificava. Reconheceu ter sido uma 'ilusão' a tentativa dos 'liberais de difundir o ensino mútuo em todos os recantos da jovem nação. Afinal, 'faltava pessoal e o Estado tanto como as municipalidades não podiam fazer grandes sacrifícios orçamentários, no início de organização de um vasto Império'. Essa premissa de sua interpretação opunha-se às superficiais considerações de deputados e de ministros do Império, que jamais tocavam as determinações dos pífios resultados educacionais obtidos. [...] (ALVES, 2006, p. 134).

Uma das questões que chamam a atenção no método de ensino é a distribuição do tempo. Sobre isso Foucault diz que:

No começo do século XIX, serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor, 8,52 chamada do monitor, 8,56 entrada das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9,04 primeira lousa, 9,08 fim do ditado, 9,12 segunda lousa, etc. A extensão progressiva dos assalariados acarreta por seu lado um quadriculamento cerrado do tempo [...] (FOUCAULT, 2000, p. 128).

E “o tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar. [...]” (FOUCAULT, 2000, p. 129). Observa-se que a dinamização na economia do tempo, conseqüentemente, contribuiria para a economia nos gastos com a instrução, especialmente, porque os monitores não eram remunerados.

No Brasil, o método lancasteriano será oficializado em 1827, por meio do Decreto das Escolas de Primeiras Letras.

Art. 4o As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5o Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6o Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a história do Brasil. (BRASIL, 1827, p. 1).

Silva (2008), tendo como base o pedido de aposentadoria do professor Lázaro Muniz da Costa, parte do princípio de que esse método começou a ser aplicado na Bahia a partir de 1850.

[...] nesta capital o sistema de Ensino Mutuo na Aula Nacional, que regia na Freguesia de S. Pedro velho onde servio por 19 anos [...] Em 1828 o supplicante recebeo uma Portaria do Governo para ensinar o novo Sistema a todos os Professores da provincia, assim como a todas as Senhoras, que se quisessem propor as cadeiras de meninas, que se hirão crear em virtude da Lei de 15/10/1827 o que tudo satisfez o supplicante gratuitamente tanto que quando se estabeleceo sua Aula Normal com a obrigação de todos os Professores, que existião hirem frequental-a requererão a Assembleia, que já tinham com o supplicante aprendido por ordem do Governo, forão atendidos, e lá não forão, razão esta, por que o supplicante pedia a sua jubilação sem ter os 20 annos. (APEB, Ensino Elementar, 4006, 11/11/1850 *apud* SILVA, 2008, p. 53).

Mas por uma série de problemas no sistema de ensino brasileiro, especialmente no que se refere à formação do professor, esse método não teve o sucesso desejado conforme observado pelo presidente do Conselho de Instrução Pública, Dr. Justiniano da Silva Gomes:

Nenhum professor, excepto o da Cachoeira, emprega em sua Aula o methodo mutuo, nem mesmo aquelles professores que forão discipulos da Escola Normal, que antes da Lei 172 ensinava exclusivamente o methodo mutuo. Comtudo a Lei 37 no art. 18 modificava para as Escolas o exclusivismo do methodo mutuo determinando-o somente para aquellas Aulas, cuja affluencia de discipulos excedesse de 100. Os professores por mero arbitrio, e á revelia proscreverão este methodo : o de Maragogipe, com mais de 160 discipulos (a Escola a mais numerosa da Provincia) não ensina pelo ensino mutuo. (BAHIA, 1846b, p. 51-52).

A partir dos anos 50 do século XIX, é reivindicada a implantação do método simultâneo desenvolvido por Castilho,⁷¹ em Portugal, em detrimento do ensino mútuo de influência francesa. Segundo o diretor da Instrução Abílio César Borges:

O methodo – Castilho – que alguns progressos ja tem feito em Portugal, sendo simultaneo parece preferivel ao ensino mutuo. Elle começa pela decomposicção das palavras e leitura

⁷¹ “António Feliciano de Castilho, primeiro visconde de Castilho (Lisboa, 28 de Janeiro de 1800 — Lisboa, 18 de Junho de 1875), foi um escritor romântico português, polemista e pedagogo, inventor do Método Castilho de leitura. Preocupado com o aterrador analfabetismo da população portuguesa, começou a luta em que empenhou uma grande parte da sua vida. Pretendia fazer adoptar um seu método de leitura repentina, que denominou o *Método Português* (depois conhecido como o *Método Português de Castilho*) de aprendizagem da leitura, contra o qual se levantaram grandes polémicas.

Depois de uma luta pertinaz pela adopção do seu método, e no meio de uma generalizada descrença dos pedagogos sobre a sua eficácia, o governo nomeou-o Comissário para a Propagação do *Metodo Português* e deu-lhe um lugar no Conselho Superior de Instrução Pública. Contudo, nunca adoptou oficialmente o método para uso generalizado nas escolas públicas, recusa que seria o eterno pesar da vida de Castilho.”

Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 30mai. 2008.

auricular, contem a menomonisação por figuras e historias dos caracteres que se podem apresentar aos alumnos, reduzidas a ritmo as historias com frequencia de canto, palmas e marchas para interessar e prender a attenção dos alumnos. [...] (BAHIA, 1854b, p. 8).

Tenho lido o que se tem publicado a este respeito, e creio que o methodo Castilho é uma verdade provada, mas que para ser bem desenvolvida precisa de ser praticamente estudada e applicada por mui intelligentes professores, que muita vez ver-se-hão na necessidade de modificar o ensino segundo a idade, e indole dos alumnos. (BAHIA, 1854a, p. 14-15).

E o presidente João Mauricio Wanderley propõe o envio de professores a Portugal para aprender a usar o método:

Não seria tambem improductiva a despesa que se fizesse com um dos nossos habeis professores publico ou particular que fosse estudar a Portugal o methodo de leitura repentina, inventando pelo distincto litterato Antonio Feliciano de Castilho. O nome do autor é já uma garantia de que um tal invento não é dessas utopias tão communs no seculo em que vivemos. (BAHIA, 1854a, p. 14).

Estudos apontam a origem do método simultâneo nos trabalhos desenvolvidos durante o século XVIII, na França, por Jean Baptiste de la Salle e que foi conhecido como método das Escolas Cristãs. Esse método é exposto na obra *Conduite dès écoles chrétiennes*⁷² redigida em 1702, por La Salle, mas impressa somente em 1720.

Podría pensarse que esta obra venía a ser como la «Regla» de los Hermanos para la escuela, de igual modo que las *Reglas Comunes* lo eran para la vida comunitaria. Pero el mismo prefacio del manuscrito de 1706 nos aclara esta idea. Dice que el libro no está concebido como regla y que hay muchos puntos que serán difíciles de cumplir, sobre todo a algunos Hermanos. Pero alienta y recomienda que los Hermanos lo observen cuidadosamente, como expresión de la voluntad de Dios, dada por medio de los superiores.

La *Guía de las Escuelas* tiene un valor pedagógico de primer orden. Aparte de que se haya podido inspirar en otras obras o prácticas existentes en la época, la realidad es que conformó un estilo propio de enseñar y de educar, que caracterizó a las Escuelas Cristianas y que otros muchos pedagogos, algunos de ellos fundadores de institutos docentes, bebieron en ella sus ideas educativas.⁷³

⁷² Disponível em <http://www.lasalle.es/matias/delasalle/09_Guia_de_las_Escuelas.pdf>. Acesso em: 5 out. 2008.

⁷³. Poderia se pensar que esta obra vinha a ser como a “Regra” dos Irmãos para a escola, assim como as Regras comuns eram para a vida comunitária, mas o mesmo prefácio do manuscrito de 1706 esclarece esta idéia. Ele diz que o livro não foi concebido como regra e que há muitos pontos que serão difíceis de cumprir, sobretudo para alguns irmãos. Mas orienta e recomenda que os irmãos o observem cuidadosamente, como expressão da vontade de Deus, dada por meio dos Superiores.

O guia das Escolas tem um valor pedagógico de primeira ordem. Embora possa ter sido inspirado em outras obras ou práticas existentes na época, a realidade é que conformou um estilo próprio de ensinar e de educar, que caracterizou as Escolas Cristãs e outros muitos pedagogos, alguns deles fundadores de institutos docentes, que beberam nele suas idéias educativas. (Tradução nossa).

Essa obra está dividida em duas partes. Na primeira, há regras sobre “os exercícios que se fazem nas escolas cristãs e a maneira como se devem fazer”. A segunda parte aborda “os meios para manter e estabelecer a ordem” (MANACORDA, 2004, p. 228).

No relatório do Diretor da Instrução Abílio César Borges, no ano de 1856, encontra-se um quadro comparativo dos dois métodos de ensino, que evidencia o fracasso do método mútuo francês.⁷⁴

O modo de ensino mutuo, que não ha muitos annos produziu uma especie de furor, acha-se actualmente sem a minima voga; pois contra elle se ha declarado a experiencia e a razão: —e na verdade, por mais habil e dedicado que seja um Professor, pouco resultado alcançará do ensino mutuo, sendo como é difficilimo encontrar monitores zelosos, perseverantes e graves, como requerem suas funcções. —Na Allemanha, na França, e na Hollanda este modo de ensino está desde muito proscripto, e entre nós não ha um só Professor que o adopte em sua aula, sinão com muitas alterações, e sempre em maxima parte ajudado do simultaneo: —parece mesmo um contra senso o arvorar-se em mestres quem ainda precisa de aprender, fazendo-se de tal modo perder a esses alumnos que servem de monitores o tempo que podiam e deviam empregar em ouvir o Professor, e adiantar os seus conhecimentos.

A experiencia mostrou, e ha de mostrar sempre, diz o Sr Castilho, que as escolhas pelo modo mutuo são um arremêdo mais ou menos perfeito de ensino; uns pulvimetros de erros e despropositos, um tiro anticipado de peitas e compadriós, de calumnias e de vinganças.—Os inferiores insurgem-se contra a auctoridade absurda e ridicula de quem lhes é por tantas circumstancias igual; os pseudo-doutrinadores vingam-se; os primeiros não aprende, os segundos não ensinam, e alem de não ensinarem, não aprendem tambem, porque estão repetindo a comedia do *asinus asinum fricat*. — O Professor titular dormita como uma Divindade de Epicuro!

O modo simultaneo ao contrario, para dar excellentes resultados, nada mais requer do que as habilitações e dedicação do Professor, qualidades que são tambem essenciaes no ensino mutuo.

O mestre deve ensinar sempre, e o discipulo sempre aprender: isto só se póde conseguir com o ensino simultaneo. Todavia não posso deixar de confessar que nas escolhas muito numerosas o modo simultaneo necessita de pedir algum pequeno auxilio ao mutuo. — É o que está succedendo em algumas grande escolhas desta Capital.

Uma eschola simultanea, diz Mr. Matter,⁷⁵ vale o que valem os mestres que a dirigem; uma eschola mutua, o que valem os monitores que servem de mestres. Tambem o ensino simultaneo é hoje de preferencia seguido em quase todas as escolhas da Europa. (BAHIA, 1856b, p. 50-51).

Para reforçar a sua defesa do Método de Castilho, Abílio solicitou o parecer da comissão da Sociedade de Ciências Médicas de Lisboa sobre esse método de ensino.⁷⁶

⁷⁴ Ver nos anexos a avaliação feita pelo próprio Castilho sobre o seu método.

⁷⁵ Matter. Visiteur dès écoles.

⁷⁶ Ver nos anexos.

A instrução simultânea culminaria, mais tarde, na educação em classes individualizadas como conhecemos hoje, como bem relata David Hamilton:

[...]. A instrução simultânea mais antiga (isto é, nos anos 1830) tipicamente tomava a forma de uma lição dada num grande auditório conduzida com um número relativamente grande de alunos (por exemplo, uma ‘divisão’). Se uma escola tivesse uma sala de aula – uma situação excepcional nos anos 1830 – ela era usada para a instrução individualizada de grupos menores de alunos (por exemplo, uma ‘classe’ ou ‘*draft*’). Por outro lado se houvesse apenas uma sala de aula, o(a) mestre-escola e seus assistentes (se havia algum) conduziam lições ‘coletivas’ e ‘individuais’ lado a lado na mesma sala. Assim, é importante observar que embora a instrução simultânea possa ser considerada uma forma prévia de ensino de classe, ela não estava associada com salas de aula. Em vez disso, as classes ensinadas em salas de aula continuavam a receber sua instrução ‘por turnos’. De fato, não foi senão até os anos 1860 e 1870 que os professores, salas e classes começaram a convergir numa relação um-a-um. Igualmente, não foi senão até um período posterior que o ‘ensino de classe’ começou a adquirir as conotações que teria no século vinte. (HAMILTON, 1992, p. 11-12).

Para Hamilton, a “mudança do ensino individualizado para o ensino de classe teve alguma coisa a ver com a mudança concomitante da produção ‘doméstica’ ‘para a fabril’[...]” (HAMILTON, 1992, p. 6).

É importante considerar que houve momentos em que, nas escolas, os diferentes métodos eram ministrados concomitantemente, como explicita a fala do presidente Francisco Gonçalves Martins:

Nesta Cidade parecerão-me em bom estado as seguintes aulas de 1^{as} letras. A da Sé frequentada regularmente por 90 alunos, a de S. Pedro por 85, a de S. Antonio por 80, a da Calçada por 50. No mesmo estado achei as aulas de meninas que se seguem; a de S. Pedro frequentada por 80 meninas, a da Conceição por 50, a de Santa Anna por 50, a da Penha por 40, e a da Victoria, no Campo grande, por 30. Em nenhuma das aulas que tenho visitado pratica-se o ensino mutuo, nem mesmo exactamente o simultaneo por falta de compendios, e exemplares para todos os alumnos. Ha huma mistura do ensino mutuo, simultaneo, e individual. (BAHIA, 1851b, p. 3, grifo nosso).

É importante considerar que, muito mais do que as descrições legais, as práticas cotidianas e, até mesmo, o momento de desenvolvimento dos métodos de ensino é que vão definindo as melhores formas. E, ainda, o surgimento de um novo modelo não extingue, necessariamente, pelo menos em curto prazo, o antigo. Sobre isso Hamilton diz que:

[...] todas as formas pedagógicas – não importa qual seu grau de institucionalização – corporificam ‘graus de liberdade’ que abrem a possibilidade de mudanças subseqüentes. Consciente ou inconscientemente, professores e alunos exploram esses graus de liberdade

à medida que trabalha, dia após dia, para efetivar seus próprios objetivos pedagógicos. Por sua vez, estabelece-se uma tendência educacional que, se consolidada, pode culminar no estabelecimento de práticas pedagógicas reconhecidamente alteradas. (HAMILTON, 1992, p. 13).

Entre os problemas encontrados pelas autoridades para a implementação e funcionamento dos métodos de ensino, destacam-se: falta de escolas apropriadas e de professores qualificados e a inoperância das escolas normais de instruírem os alunos no uso do método.

Segundo o presidente Gordilho de Barbuda:

A Lei de 15 de Outubro de 1827, que manda criar escolas elementares, tem occupado a attenção do Conselho do Governo, e por falta das informações das Camáras, apenas se tratou, e resolveo ácerca da organização das escolas da Cidade; mas grandes são as dificuldades, que se encontrão em se acharem os edificios, que são necessarios para se pôr em pratica o methodo Lencasteriano. A este Conselho agora compete em observancia da Lei fixar o numero das que devem mais haver. (BAHIA, 1828, p. 1-2).

E em 1839, o presidente Thomaz Xavier Garcia de Almeida dirá que:

As aulas primarias, que são em nº de 171 quasi todas são regidas pelo methodo simultaneo, tendo apenas adoptado o Lencasteriano ás desta Cidade, e sua cercania, as da Cidade da Cachoeira e S. Amaro, e Villa de Maragogipe, parecendo ainda pouco consideraveis as vantagens deste ultimo methodo, por falta sem duvida de professores habeis, e capazes de o estabelecer, e dirigir conforme o seo verdadeiro mechanismo, ou por que os tenuous ordenados, naõ convidão a quem melhor o poderia desempenhar. (BAHIA, 1839a, p. 12).

Problema vivenciado também na Escola Normal, conforme analisa o Concelho da Instrução Pública, no relatório de 1846:

[...] a parte pratica do ensino dos methodos naõ tem tido lugar, isto he, esta Escola naõ tem preenchido o fim da Lei, e nem até hoje tem produzido quase um resultado: e se prova que depois da creação da Escola Normal todos os Professores primarios, e muitos sahidos da Escola Normal confessaõ naõ empregarem no seu ensino o methodo mutuo, e nem desempenhaõ inteiramente o programma do artigo 5.º da Lei P. n. 172, do qual esta Escola deveria dar a norma. (BAHIA, 1846b, p. 37).

Os alunos que atuavam como monitores nas escolas de ensino mútuo eram considerados mestres em potencial e, por isso, os governos encontrariam nas escolas primárias os bons mestres que instruiriam a criança no caminho da civilização.

[...] da mesma sorte que o diamante e a perola, uma vez achados, precisam de lapidação e polimento para terem maior valia e serem apreciados, assim também os indivíduos de vocação, uma vez descobertos, necessitam de ser limados, facetados, polidos, preparados, enfim, como convém, para o exercício da mais séria e mais importante das funções sociais.

Onde buscal-os, repito, esses entes preciosos, privilegiados?

Como tirar a prova de sua vocação?

Como preparal-os para a investidura do sacerdocio do ensino?

As escolas primarias, senhores, são as minas, onde devem ser de preferencia procuradas as vocações para o magisterio.

E' alli que espontaneamente se revelam os privilegiados possuidores do tão raro quão precioso dom.

Os mestres communs, ainda os menos habeis, senhores, descubrem instintivamente entre os discipulos quaes os dotados de faculdades educativas, e os sabem logo escolher para seus monitores e ajudantes.

Escolas ha, senhores, e eu tenho conhecido algumas em que certos monitores teem mais força moral para manter a ordem entre os condiscipulos do que os proprios mestres.

Os mesmos condiscipulos, consultados sobre quem deva substituir o mestre em alguma ausencia, nunca vacillam em acclamar o que mais dotes educativos tem; e raramente ou nunca erram.

Eis ahi, senhores, as minas em que os Estados podem achar os diamantes e as perolas do ensino; -eis ahi o modo de revelação natural das vocações para o magisterio. (BORGES, 1882, p. 8).

Depois, deveria o futuro mestre ser encaminhado para a Escola Normal, onde iria adquirir a instrução de que necessitaria para ser um verdadeiro mestre do ensino das crianças.

Mas não devemos desconsiderar o fato de que a história dessas instituições foi marcada por vários momentos de instabilidade que culminaram com o fechamento de alguns estabelecimentos e um desempenho não favorável na formação dos professores:

Quanto ao seu conteúdo, esse ensino normal, de nível secundário e com duração de dois a três anos, constituía um curso de Humanidades de 'segunda classe'. Na realidade, não ministrava um conteúdo essencial que o vinculasse efetivamente ao magistério das disciplinas da escola elementar e, menos ainda, ao exercício da atividade docente. (XAVIER, 1994, p. 86).

Villela levanta a hipótese de que,

[...] se em vários momentos a tendência favorável à manutenção da escola normal se fragilizou, isso se deveu mais à permanência do modelo artesanal de formação de professores. Este concorria com a concepção que defendia a institucionalização uma vez que, de fato, numa escola especializada, ou fora dela, os professores recebiam algum tipo de formação e o modelo institucional nunca foi o único existente. (VILLELA, 2005, p. 111).

Porém, “[...] os momentos de crise e extinção das escolas normais não significaram que a formação do professor deixava de ter importância para o Estado que a instituiu”. (VILLELA, 2005, p. 113).

Na Bahia, com o Ato de 18 de janeiro de 1870, o presidente Francisco Gonçalves Martins promoveu uma reforma no ensino, efetivando alterações na estrutura da Escola Normal:

[...] suprimiu o internato da escola normal para homens e o substituiu por um curso semelhante a ser concluído em dois anos, por alunos externos. Por ato de 21 de janeiro de 1870 definiu que a Escola Normal para senhoras continuava em internato, limitou a 12 o número das alunas gratuitas e permitiu a frequência por alunas externas, determinando o prazo de 3 anos para o curso. (NUNES, 1999a, p. 87).

Uma nova reforma do ensino baiano ocorreu em 1873, com a publicação da lei nº 1335, de 30 de junho, que “no seu regulamento estabelecia-se, inclusive, que o curso normal era de caráter essencialmente prático: em função do que foram criadas escolas primárias anexas às escolas normais” (TAVARES *apud* NUNES, 1999a, p. 89).

A Revista *A Escola*⁷⁷, editada em 1880, faz as seguintes observações sobre a Escola Normal na Bahia:

Agora procuremos ver qual é a organização do ensino nas Escolas Normaes, estabelecimentos que são para a Província de nenhuma consideração. Entretando o fim com que forão instituidos satisfaz á uma das necessidades vitaes de um paiz que precisa d’instruir-se e civilisar-se como o nosso. E o que influe para que taes estabelecimentos não *satisfação aos fins da sua instituição?* Examinemos: Antes de tudo affirmemos que no tempo da criação dos *internatos* e depois *externatos* o governo não comprehendeu a obra importantissima que ia realizar na Província, ou comprehendendo-a não teve o zelo indispensavel para garantir o seu futuro; por isso que deixou nas Escolas Normaes pouco mais ou menos os planos de ensino que se admittem actualmente nas escolas primarias; e ainda porque, não dando á creações tão fecundas a organização de ensino compativel com a espectativa geral, desacreditou a instituição, abateu aquillo que é tão recommendavel nos paizes europeos. (REVISTA A ESCOLA, 1880, p. 17-18, grifo do autor).

O presidente da província da Bahia, Joaquim José Pinheiro de Vasconcelos, considerava a escola normal uma instituição que gerava mais despesas para a província do que lucros.

⁷⁷ A Escola é um periódico, de publicação quinzenal e propriedade do Grêmio Normalístico. Tem como redator-gerente Ezequiel Britto e redatores Anísio Vianna, Leopoldo Reis e Argollo Castro. Intitula-se como uma “Revista científica, litteraria e noticiosa”. (n. 3, 1880). Apresenta as seguintes seções: A Escola, Ciência, Literatura, Seção Livre, Noticiário, e Anúncio. Tem dimensões do que hoje se configura como papel carta.

As escolas primarias cujo numero consta do orçamento da despeza, acham-se providas com excepção de seis, que se não podem provêr, sem que a Escola Normal (*creação que me parece mais dispendiosa que proveitosa*) habilite os concorrentes: todavia algumas se tem provido interinamente á instancias das respectivas Camaras. Pelos mappas, que me tem apresentado alguns dos respectivos Professores, vejo que não he pequeno o numero dos alumnos que as frequentam, sendo por isso mui bem empregada a despeza, que se faz com taes cadeiras. [...] (BAHIA, 1842b, p. 13-14, grifo nosso).

Evidencia-se uma das características fundamentais nas políticas públicas que é a prioridade do investimento nos setores considerados lucrativos.

Apesar dos momentos de crise, a Escola Normal da Bahia não finalizou suas atividades durante o período imperial. Isso só veio ocorrer em 1895, com a promulgação da Lei n. 117, de 24 de agosto, “a Escola Normal passou a apresentar uma estrutura unificada, ocasião em que foi criado o Instituto Normal da Bahia para ambos os sexos. Essa mesma lei criou Escolas Normais em outros municípios, nas cidades de Caetitê e Barra.” (ROCHA, 2008, p. 58).

Alguns autores têm apontado os problemas da educação brasileira durante o Império, entre os quais as fragilidades apresentadas pelas escolas normais. Mas

não foi a precariedade interna a única causa do fracasso de grande parte dessas Escolas Normais. A carreira do magistério não apresentava atrativos. Os ordenados eram baixos e a estabilidade, precária, face às disputas políticas regionais que marcaram todo o Período Imperial. Tais disposições negativas impediam que se formassem grandes contingentes de professores para a escola pública, como se esperava com a expansão do ensino normal. E não apenas devido à falta de professores, mas especialmente à ausência de alunos, muitos desses cursos chegaram a fechar temporária ou mesmo definitivamente. (XAVIER, 1994, p. 85-86).

Também contribuiu com a crise das escolas normais a Reforma Couto Ferraz, elaborada em 1854.⁷⁸ Segundo Villela:

⁷⁸ “Iniciando sua carreira política como deputado na Assembléia da Província do Rio de Janeiro em 1845, com 27 anos de idade, Couto Ferraz se tornou presidente da província do Espírito Santo. Nomeado presidente da província do Rio de Janeiro em 1848, exerceu esse cargo até assumir o posto de ministro do Império em 6 de setembro de 1853, que lhe facultou baixar o regulamento que ficou conhecido como “Reforma Couto Ferraz”.

Esse regulamento é um minucioso documento composto de cinco títulos. Os títulos primeiro, terceiro, quarto e quinto estão constituídos, cada um, por um único capítulo tratando, respectivamente, ‘da inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de Instrução primária e secundária’, ‘da Instrução pública secundária’, ‘do ensino particular primário e secundário’ e ‘das faltas dos professores e diretores de estabelecimentos públicos e particulares’. Diferentemente, o título segundo, que trata ‘da Instrução pública primária’, compõe-se de três capítulos versando respectivamente sobre as ‘condições para o magistério público; nomeação, demissão’, os ‘professores adjuntos; substituição nas escolas’ e ‘as escolas públicas; suas condições e regime’.

[...]

Embora o regulamento esteja dirigido ao município da Corte, zona de atuação direta do ministro do Império, como que a respaldar a interpretação de que o dispositivo do Ato Adicional de 1834 não tinha caráter privativo, mas concorrente, a Reforma Couto Ferraz contém normas alusivas, também, à jurisdição das províncias. Assim, além do

[...] ao incentivar a provisão das cadeiras do magistério com a figura do adjunto e valorizar os concursos e a fiscalização em serviço, em detrimento da formação institucional do professor, refreou o impulso inicial de organização das escolas normas ocorrido a partir da década de 1830, produzindo seus efeitos nefastos nas décadas seguintes. Não por acaso, muitas escolas normais se extinguíram ou viveram de forma agonizante a partir de então. As reclamações dos diretores em várias províncias apontam as dificuldades que encontravam para manter um curso desprestigiado, uma vez que pretendentes despreparados ascendiam ao magistério por concursos ou nomeações, não poucas vezes fraudados. (VILLELA, 2005, p. 111).

No relatório de 1856, Abílio enfatiza a necessidade e a importância de efetivar reformas educacionais como forma de garantir o desejado desenvolvimento industrial no país.

Hoje que a instrução do povo é geralmente considerada uma questão de vital interesse para os Estados; hoje que está fora de toda a duvida a magna importância della *afim de que a industria, de qualquer natureza, possa convenientemente prosperar e desenvolver-se*; hoje que em seu favor hão-se altamente pronunciado todas as nações do mundo civilizado, animando-a e melhorando-a com reformas efficazes; não seremos nós, por certo, os Bahianos, que sempre nos hemos distinguido por nosso ardor na carreira das letras, que nos deixaremos ficar estacionarios, quando todos marcham para diante; - não seremos nós que cerraremos ouvidos ao imperioso reclamo que neste sentido faz a opinião publica da Provincia, denegando-lhe as reformas urgentes de que é carecedora a instrução primaria. – Foram estes sempre os votos dos meus illustrados antecessores que muito me comprazo de seguir e sustentar. (BAHIA, 1856b, p. 6-7, grifo nosso).

E destaca os seguintes problemas: “[...] a classe do nosso Professorado primario é má, e em muita parte pessima; e não temos escholas regulares e bem montadas”. Continua o seu relato indicando os pontos principais de uma reforma educacional: “[...] reabilitação completa, ou regeneração da classe do Professorado – edificação de casas para as escholas-ensino obrigatorio – publicação de livros e compendios accommodados á infancia e ao povo”. (BAHIA, 1856b, p. 7).

O presidente Francisco Jose de Sousa Soares D’Andrei faz a seguinte observação sobre o ensino na província da Bahia no ano de 1845:

A Instrução Publica está mal n’esta Provincia por toda parte, e não he de certo por falta de Cursos Juridicos, de Escolas de Medicina, Academias de todas as qualidades, Lyceos, Escolas Normaes, e Professores de quantas cousas lembram, que tudo se aceita, tudo se approva, tudo augmenta a despeza, e tudo fica no mesmo estado. (BAHIA, 1845, p. 32-33).

efeito-demonstração e do caráter de modelo que, durante todo o Imperio, a legislação do município da Corte para as províncias, o Regulamento de 1854 explicitamente buscava alcançar a instrução pública provincial [...]” (SAVIANI, 2007, p. 130-131).

Em 1851, o diretor da Instrução, Casemiro de Sena Madureira, relatou sobre a falta de material didático nas escolas:

As lições são dadas á huns individualmente pelo Professor, á outros por algum alumno mais adiantado e á alguns simultaneamente á proporção do numero de exemplares, ou compendios iguaes. Com dificuldade prestão-se os Paes dos alumnos á dar os compendios que os Professores exigem, e muitos negão-se à isso absolutamente. He verdade que não havião compendios determinados: ha tres mezes foi que o Conselho de Instrucção Publica determinou, com approvação de V. Ex., que se imprimissem algumas das partes que compõe o Manual Incyclopedico de Monte Verde, como a Grammatica, Arithmetica, Doutrina propriamente dita, e difinição da Moral para servirem de compendios em todas as aulas primarias da Provincia, o Cathessismo historico do Abbade Fleury, e a Calligrafia de Vanzeller: ainda não foi concluida essa impressão para serem os compendios distribuídos.

Quando houverem compendios, e exemplares para todos os alumnos será muito conveniente obrigar os Professores ao ensino simultaneo, no qual o prestigio da voz de mestre tem grande força para chamar a attenção dos meninos, pelo que tem-se assentado ser este o melhor methodo á seguir-se, no que está de accordo a Lei n°37 de 14 de Abril de 1836 art. 18 que estabelece o methodo simultaneo para escolas, que forem freqüentadas por menos de 100 discipulos. Nenhuma escola tem a Provincia à qual concorrão no mesmo dia mais de 90 alumnos, embora em alguns mappas se ache que a matricula excede deste numero, pelo que o ensino simultaneo he o que está no caso de ser legalmente praticado na Provincia, e o que parece-me mais próprio para a educação dos meninos. Seria conveniente obrigar-se o Pai do alumno a dar-lhe os compendios, e exemplares indispensaveis ao ensino simultaneo, porque em todos os Paizes os Paes concorrem com despezas semelhantes, ainda sendo pagos os Professores pelos Cofres Publicos. Quando o Pae fosse tão pobre, que realmente não podesse fazer tal despeza, o Professor a faria por conta da Provincia, publicando-se pela imprensa o facto para melhor fiscalisação. (BAHIA, 1851b, p. 4).

A formação dos professores e a falta de responsabilidade deles para com a instrução das crianças sempre foram colocadas em primeiro plano entre os diversos problemas encontrados na “política educacional” do Império, eram temas abordados nos diferentes relatórios dos presidentes.

O presidente Thomaz Xavier Garcia de Almeida destaca o não-cumprimento do dever do magistério:

O estado da Instrucção primaria na Capital algum progresso, e aproveitamento parece denotar; nos outros lugares porém vai em decrescimento, e frouxeza na razão da distancia, em que elles se achão da inspecção immediata do Governo: na falta de um meio eficaz, que obrigue os Professores a cumprir com os deveres do Magisterio, occorre-me o de authorizardes o Governo para suspende-los correccionalmente, e mesmo demitti-los, quando se verifique por informação do Juiz de Direito, e Camara Municipal respectiva a sua indolencia, ou prevaricação; igual authorização se faz tambem necessaria para punir aos Alumnos turbulentos, e pertubadores das escollas; taes são alguns das Aulas do Liceo, contra quem por vezes me tem representado o Director, como auctores de disturbios, e

desacatos de natrueza graves capazes de fazer introduzir a desmoralização, e estorvar o andamento deste util Estabelecimento. [...] (BAHIA, 1839b, p. 11-12).

Além disso, a negligência dos professores em fornecer os dados sobre a educação da província era um dos problemas que dificultavam o governo obter informações mais consistentes sobre as condições reais da educação na Bahia, como é relatado pelo presidente Paulo de Melo Azevedo e Brito:

[...] o numero dos alumnos que no termo d'esta Cidade frequentarão as escolas publicas primarias no anno de 1840, e as aulas de instrucção intermedia, inclusive as do Liceo, subio a 2513, que, unidos a um numero consideravel de alumnos dos collegios e aulas particulares que existem nesta Cidade, deixão a consoladora ideia de que a instrucção dos jovens Bahianos não he desprezada. Sinto cordialmente que não possa ainda o Governo apresentar tão importantes esclarecimentos á cerca das outras comarcas da Provincia, das quaes muitos professôres não tem sido diligentes em remettel-os, faltando de alguma maneira meios efficazes ao Governo para os coagir, de nada valendo as suspensões, as quaes, devendo ser seguidas de um processo, com o favor da absolvição, voltão impunes á praticar novas faltas, percebendo de mais os ordenados do tempo que, por causa da suspensão, se conservarão no ocio, e com maior prejuizo dos discipulos. (BAHIA, 1841, p. 12).

Sobre isso, o presidente Joaquim José Pinheiro de Vasconcellos diz que:

A Instrucção publica poderia ter produzido melhores resultados, si fosse possivel introduzir no animo dos Professores, a quem não falta aptidaõ o proposito firme de desempenharem suas obrigaçoens com assiduidade; mas observo com despraser, que a negligencia d'uns, e as enfermidades verdadeiras, ou falsas de outros, roubam á mocidade, ou lhe retardam o goso da necessaria instrucção. [...] (BAHIA, 1844, p. 15).

Em relação aos professores particulares, o presidente Francisco José de Sousa Soares D'Andrei destaca o abuso cometido por eles com a verba pública:

Da-se dinheiro para casas a muitos Professores, á titulo de servirem de aulas, e alguns d'elles, morando nellas, hão commettido o escandalo de terem ao mesmo tempo, á mesma hora, e na mesma casa duas escolas, uma nas salas melhores, dos discipulos particulares, que lhes pagão o ensino; e outra dos discipulos publicos, mettidos pelos sotãos, ou lugares mais incommodos, e com os quaes se não importão. Taes Professores devem ser demittidos por este simples facto; e por qualquer modo que isto se encare, he muito conveniente comprar, ou alugar, casas que sirvão exclusivamente de aulas, em que ninguem more, e aonde os Professores seião obrigados a comparecer em horas certas, como o são os discipulos. (BAHIA, 1846a, p. 23-24).

Para o presidente Francisco Gonçalves Martins, a negligência dos professores faz com que não haja uma relação custo benefício nos investimentos feitos pelo governo na instrução pública da província da Bahia:

Muito ha ainda a fazer para que as grandes despesas que faz a Provincia com a Instrucção Publica sejam utilizadas, consistindo principalmente o maior de todos os trabalhos na inspecção assidua e incessante fiscalisação dos Professores Publicos, alguns dos quaes descançando na certeza do salario, são indiferentes ao aproveitamento do ensino que distribuem á mocidade, e vivem na maior relaxação. (BAHIA, 1851a, p. 9).

Uma das alternativas para resolver o problema com a “falta de compromisso” dos professores foi a instituição de prêmios para os bons mestres, conforme argumentou o presidente João Mauricio Wanderley:

Muito conveniente tambem julgo acoroçoar o zelo dos professores dando-se-lhes uma gratificação proporcionada ao numero de alumnos que frequentam as suas aulas, ou aos dos quem sahem dellas promptos em pouco tempo; porque, se os ordenados igualam a retribuição dos soffríveis e dos bons, a gratificação os distinguiria premiando os que se desvelassem no cumprimento de seus deveres, e o mostrassem pelo resultado de seus trabalhos proveitosos á mocidade confiada à seu zelo. (BAHIA, 1853, p. 31).

Ao atribuir os problemas da educação aos professores, o governo se exime da sua responsabilidade para com a educação na província. É fundamental questionar, além dos baixos salários recebidos, as condições em que trabalhavam os professores naquele período. Devo pensar que os problemas da educação ocorrem por meio de vários fatores, tanto internos como externos às instituições de ensino.

Pelo que foi exposto, é possível inferir que a instrução da infância no Império foi marcada por contradições. Predominava o discurso liberal de educação para todos, porém, na prática, esse não se efetivou. Observa-se a falta de uma política pública séria para a instrução nos primeiros anos de vida dos cidadãos.

Há uma inversão de prioridades, e a falta de investimentos por parte do Estado dificulta a concretização de políticas no setor e, conseqüentemente, contribui para os problemas da educação no período imperial: fragilidades na qualificação dos professores, baixa remuneração dos profissionais, falta de material didático, falta de escolas, ineficácia na aplicação dos métodos de ensino adotados e escassez de escolas. Na tentativa de amenizar os problemas, o último presidente da província, José Luis de Almeida Couto, implementa a Lei nº 2752, no dia 5 de setembro de

1889, “autorizando um levantamento mais preciso da situação escolar da província e das necessidades existentes de atendimento à população na faixa etária de 5 a 15 anos.” Segundo Nunes (s/d, p. 9) “a mais importante dentre todas as leis por ele sancionadas.”

Mas por outro lado, acredito que a política de educação no Império cumpriu com o seu papel de *formar mão-de-obra para o sistema capitalista em ascensão e difundir os conceitos de moralização e civilidade tão necessários para garantir ao Brasil a inserção na nova configuração político-econômico-social.*

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar a história da educação da criança na Bahia durante o Império foi de fundamental importância para compreender melhor os diferentes aspectos da sociedade do século XIX, especialmente na província da Bahia, e a configuração da história da criança nesse período.

Destaca-se, neste trabalho, a importância do levantamento de fontes para o desenvolvimento da pesquisa da história da educação brasileira e da história do Brasil de forma mais ampla, processo que exige do pesquisador o estabelecimento de um diálogo contínuo com as fontes sem esquecer que elas são representativas de um determinado período histórico e, conseqüentemente, de interesses específicos de determinados grupos sociais.

Compreendo que, ao realizar uma pesquisa histórica, devemos ter consciência de que o objetivo é encontrar dados que expressem informações do período estudado em diferentes aspectos, político, econômico e social, por isso que os jornais e revistas da época foram importantes auxiliares na análise das informações obtidas nos relatórios dos presidentes da província da Bahia.

Ao “finalizar” este trabalho, acredito que evidenciei a importância do Império na constituição da história brasileira, especificamente da história da educação, durante o qual se delinearam importantes acontecimentos políticos e econômicos que contribuíram para a consolidação do Brasil como país independente de Portugal.

A modernização do país era o principal objetivo dos dirigentes do Império, que buscavam, com investimentos no setor produtivo, alavancar a produção de bens de consumo e, conseqüentemente, conseguir a independência em relação às potências européias. Mas este setor foi marcado por muita instabilidade, com grandes perdas na produção agrícola nos diferentes momentos do Império. A Bahia, neste aspecto, não evoluiu muito; ao contrário, perdeu espaço em produções que dominou até os fins do período colonial, como a cana-de-açúcar. Contribuiu para isso o fim da escravidão e a vinda dos colonos europeus para o Brasil, que, ao chegarem, ocuparam espaços nas regiões Sul e Centro-Sul do país, ficando as demais regiões com defasagem de mão-de-obra, pois ocorreu, também nesse período, migração da população negra para aquelas regiões. Além disso, a província da Bahia apresentava precariedade de infraestrutura: falta de estradas, meios de comunicação, transportes e saneamento básico.

Nesse cenário, os movimentos sociais que eclodiram nos diferentes cantos da província da Bahia contribuíram para que os presidentes reforçassem, nos seus discursos e relatórios, a questão da segurança pública e elaborassem proposições para acabar com as possíveis ameaças à tão desejada “ordem e paz social”. Esses movimentos expressavam, também, os conflitos resultantes das diferenças existentes entre as classes sociais, especificamente as que constituíam os extremos dessas relações – os senhores de engenho e os escravos –, e contribuíram para os investimentos em educação, que passou a ser considerada um dos principais fatores para que o país ingressasse no processo de modernização.

Assim, a Constituição de 1824 estabelece que a educação será destinada a todos os cidadãos de forma gratuita e que é obrigação do Estado providenciar os meios para que isso seja viabilizado. Mas é importante destacar que não fez referência quanto ao cumprimento da obrigatoriedade do ensino e, conseqüentemente, não havia necessidade de o Estado garantir escolas para todos os cidadãos em idade escolar, uma vez que, naquele contexto, nem todos eram considerados cidadãos.

Em 1827, com a promulgação da Lei Geral de Ensino, tentou-se criar um sistema nacional de ensino que, entre outras questões, determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as províncias, as quais deveriam ensinar a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, noções mais gerais de geometria prática, gramática de língua nacional e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica apostólica romana. Esta lei contribuiu, também, para a valorização da escola normal, que assumiu o papel de instruir os futuros mestres das crianças, mas que teria uma trajetória marcada por vários problemas, que culminariam com o seu fechamento. Na província da Bahia ela funcionou até o período republicano. Defensores da escola normal argumentavam que essa instituição era o lugar por excelência para instrução dos verdadeiros mestres, isto é, aqueles que tinham a vocação, o dom para educar a infância.

Em 1834, foi elaborada a reforma constitucional, conhecida como Ato Adicional de 1834, que inseriu significativas alterações na Constituição do Império: descentralizou o ensino e passou a responsabilidade e a autonomia da educação para as províncias. Assim, o poder central se isentou da responsabilidade de prover a “educação para todos”, mas manteve em seu poder o controle administrativo por meio da indicação dos presidentes das províncias.

A infância tem que ser analisada como uma fase da vida que é marcada também pelas contradições inerentes ao contexto social da época e, em consequência, a criança deve ser pensada como sujeito histórico que pertence a uma determinada classe social, a uma determinada cultura. A sua história é parte de uma história mais geral.

A criança, durante o Império, a partir dos sete anos, já era considerada capaz de ingressar no mundo dos adultos que, para algumas camadas da população, traduzia-se como mundo do trabalho, uma vez que nessa fase adquiria a razão, perdendo a ingenuidade típica da pequena infância. Esta concepção contribuiu com o projeto de política educacional de instruir a criança para o mundo do trabalho, especialmente aquelas que estavam nas instituições de acolhimento e caridade. Paralelamente, configurava-se uma infância marcada pela brincadeira, em que as crianças, geralmente negras, até os seis anos de idade, eram os objetos de diversão das senhoras da elite. Para as crianças indígenas, pensou-se um projeto de catequização que lhes possibilitassem ingressar no mundo civilizado dos homens brancos, em que prevalecia a ação da igreja católica por meio das companhias religiosas.

Naquele contexto, as instituições de acolhimento desempenharam um papel fundamental no cuidado e na educação de grande contingente de crianças enjeitadas e abandonadas, com diferenças no processo educativo de meninos e meninas – aqueles geralmente recebiam uma formação mais técnica, direcionada à formação profissional, e estas eram formadas para assumir as atividades domésticas – mas com predomínio dos princípios de moralização na educação de ambos.

A *moralização*, com diretrizes cristãs, foi o princípio norteador do projeto de instrução da criança durante o Império, por isso era a temática mais freqüente tanto nos relatórios dos presidentes quanto em jornais, revistas e congressos da época. Com esse princípio, buscava-se formar um tipo humano específico, qual seja: um aluno estudioso, um filho obediente, um homem disciplinado, o futuro trabalhador e, para atingir este objetivo, a formação do professor era quesito fundamental. Essa perspectiva nos ajuda a compreender os investimentos feitos nas escolas normais, que deveriam centrar seu trabalho na formação de profissionais moralmente habilitados para atuar na instrução dos futuros homens do país. Ao lado da preocupação com a formação do professor, o governo instituiu a figura do supervisor de ensino para garantir melhor funcionamento da instrução nas escolas públicas e particulares.

Como forma também de garantir a rápida inserção do Brasil no mundo civilizado, adotou-se o método de instrução mútuo, proposta metodológica que tem como principal característica a educação de várias crianças ao mesmo tempo com o auxílio de monitores. É, sem dúvida, um projeto de barateamento da instrução pública, pois instrui-se um grande número de pessoas com pouco investimento financeiro. Essa proposta não obteve o sucesso esperado, pois nem os professores das escolas normais detinham o total conhecimento e domínio do método. Diante disso, na Bahia, em meados do século XIX, houve reivindicações pela substituição do ensino mútuo e adoção do método simultâneo desenvolvido por Castilho, em Portugal. Um dos grandes defensores deste método foi o diretor da Instrução Pública Abílio César Borges, que o considerava muito mais avançado do que o método mútuo.

É importante destacar que a adoção de uma nova metodologia de ensino não significou a extinção, pelo menos a curto e médio prazo, da metodologia anterior, pois as práticas cotidianas do universo escolar são determinantes na adoção e desenvolvimento dos projetos educacionais. Quando aos métodos de ensino (mútuo e simultâneo) adotados na província da Bahia, ambos não atingiram o sucesso desejado, em razão de diferentes problemas vivenciados no campo da instrução pública, como falta de escolas, falta de material didático, baixa remuneração dos professores, entre outros. Mas as dificuldades vivenciadas pelos professores na implantação e desenvolvimento dos métodos de ensino contribuíram para pôr em evidência o desempenho da escola normal na formação dos mestres das crianças e, estes, passaram a ser responsabilizados pela crise da educação durante o Império. Esse discurso colocou o governo na cômoda posição de não assumir os problemas educacionais.

No contexto ora focalizado, a escola cumpriu um papel fundamental, especialmente no ensino das primeiras letras e, num primeiro momento, direcionado à classe dominante. A partir da segunda metade do século XIX, em razão das mudanças ocorridas no campo da economia, com a extinção da escravidão, os investimentos em indústrias, principalmente na região Sul, e a demanda por mão-de-obra qualificada para garantir a produtividade do país, a educação começou a ter como foco também os trabalhadores. A instrução das crianças passou a ser mais valorizada, já que elas passaram a ter *status* de futuros trabalhadores, o que contribuiu para que na província da Bahia, a partir da segunda metade do século XIX, começassem a ser delineadas propostas educacionais para crianças de 4 a 8 anos de idade, como o Regulamento Bulcão, que estabeleceu a idade mínima de 5 anos como um dos critérios para a matrícula da criança.

Nos projetos educacionais da época, estava implícita a idéia de formar o pobre eficiente e lucrativo, pois com a “qualificação” desses sujeitos, o governo garantiria a formação dos futuros trabalhadores da indústria em desenvolvimento. Segundo acreditavam os ideólogos da época, como Abílio César Borges, por meio da educação seriam rompidas as barreiras geográficas e intelectuais entre as províncias brasileiras tornando o Brasil uma nação unificada.

Em relação à população adulta, além das escolas de primeiras letras e secundária, começou a ser delineada a escola média, cujo objetivo era garantir a qualificação dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, resolver o problema da desorganização social promovida, segundo os presidentes, pela população ociosa. É importante destacar o paradoxo presente nesse tipo de discurso: a instrução sendo abordada como forma de libertar o povo das influências dos agitadores, isto é, pessoas que lutavam pela liberdade do país e por uma sociedade mais justa, quando se sabe que, quanto mais instruído o povo, mais difícil o seu controle.

Acredito que a política de educação no Império cumpriu com o seu papel, já que o ensino burguês desenvolveu-se de acordo com as necessidades estabelecidas pelos donos do capital: atender às necessidades do desenvolvimento da economia e, para tanto, as instituições escolares empenharam-se cada vez mais em formar mão-de-obra qualificada e competente para um melhor desempenho das atividades cotidianas do mercado de trabalho e, no Império, de um sistema capitalista em ascensão.

Com essa pesquisa, espero contribuir com as discussões no campo da história da educação e das questões sobre a infância e a educação da criança.

8 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Durval Vieira. **Descrições práticas da província da Bahia:** com declaração de todas as distâncias intermediárias das cidades, vilas e povoações. - 2. ed. – Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1979.

ALVES, Gilberto Luiz. O ensino mútuo e a organização do trabalho didático. In: ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna:** formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ALVES, Isaias. **Vida e Obra do Barão de Macahubas.** 3ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

ANDREOTTI, Azilde L. **Acervo de Fontes de Pesquisa para a História da Educação Brasileira:** características e conteúdo. 2005. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicmap.br>>. Acesso em: 01 mai. 2006.

_____. **A Formação de uma geração:** a educação para a promoção social e o progresso do país no jornal “A voz da Infância” da Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo (1936-1950). Campinas, SP: [s.n], 2004.

ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola:** revisitando teorias, descortinando práticas. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado:** o mito do amor materno. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Imperio do Brazil** (de 25 de março de 1824). Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao>. Acesso em: 20 nov. 2006.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/educacao_imperio.html>. Acesso em: 25 set. 2008.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. Ministério da Saúde, Ministério da Criança/Projeto Minha Gente. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, DF, 1991.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. 3v.

_____. **Consolidação das Leis Trabalhistas**. Disponível em: Disponível em: <www.tst.gov.br> Acesso em: 06 nov. 2007.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. – tradução Nilo Odalia. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CAMPOS, Maria Malta *et alli*. **Creches e Pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. Parte 1, p. 27-33.

CASTANHO, Sérgio E. M. A educação escolar pública e a formação de professores no Império brasileiro. In: LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Memória da Educação)

CASTRO, Renato Berbert. **Os vice-presidentes da província da Bahia**. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1978.

_____. **História do Conselho Geral da Província da Bahia: 1824-1834**. Salvador: Assembléia Legislativa do Estado da Bahia, 1984.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 76, p. 31-40, fev. 1991.

CORRÊA, Mariza. A cidade de menores: uma utopia dos anos 30. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M., SILVA; Tânia Mara T. da (orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005. (Coleção Memória da Educação).

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Tradução de M. T. da Costa Albuquerque; revisão técnica de J. A. Guilhon Albuquerque. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História da criança no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991. – (Caminhos da história)

_____. **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Pesquisa, memória e documentação: desafios de novas tecnologias. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

FONSECA, João Pedro da Fonseca. A educação infantil. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho (org.). **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 22º ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e Senzala: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal**. 47. ed. rev.- São Paulo: global, 2003.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 7. ed. SP: Ed Ática. (Série educação)

GARCIA, Valéria Aroeira. A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites. In: SIMSON, Olga R. de Moraes von, PARK, Margareth Brandini, FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 177-191.

HAMILTON, David. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannonica Editora, n. 6, p. 3-32, 1992.

KAPPEL, Maria Dolores B.; KRAMER, Sonia e CARVALHO, Maria Cristina. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. **Revista Brasileira de Educação**. SP: ANPED, n. 16, p. 35-47, Jan/fev/mar/abr/ 2001.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2. ed. Rio de Janeiro: Achamé, 1984.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Memória da Educação)

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla B. (et alli.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Mônaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella – 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Lisboa: Editora Presença, 1976.

_____. **Crítica da Educação e do Ensino**. LISBOA, Portugal: Moraes Editores, 1978.

_____. **Manifesto do Partido Comunista: 1848**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala**. - 4. ed. - Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1988.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 2 ed, São Paulo: Cortez, 1999.

MARINHO, Heloísa. Os paradoxos da infância. In: GARCIA, Regina Leite e FILHO, Aristeo Leite (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 47-58.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós. **Bahia, século XIX: uma província no Império**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1992.

MAUAD, Ana Maria. **A vida das crianças de elite durante o Império**. In: DEL PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 2 ed, São Paulo: Contexto, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. – São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. Do levantamento de fontes à construção da historiografia: uma tentativa de sistematização. In: LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Memória da Educação)

NETTO, José Paulo. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas, SP: Autores associados: HISTEDBR, 1998.

NOSELLA, Paolo. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de, KUHLMANN JR., Moysés (orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.

NORONHA, Rachel. O escolar da pré-escola: contribuição à sua trajetória histórica. In: **Revista de Educação**. Vol 1. no. 2, Campinas - SP: PUC, jun/jul, 1997. p. 23-36.

NUNES, Antonieta de Aguiar. Educação na Bahia no século XIX: algumas considerações. **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**. Salvador – BA, n. 93, jan-dez, 1997. p. 165-203.

_____. As reformas educacionais na Província da Bahia durante o Império Brasileiro. In: **Revista Gestão em Ação**. Salvador, BA: PPGE, FAGED/UFBA, v. 7, n. 1, jan-jun, 1999a., p. 73-98.

_____. A formação oficial de professores na Bahia Imperial. **Revista da FAGED – Universidade Federal da Bahia – UFBA**, n. 2. Salvador: EDUFBA, jun, 1999b. p. 121-139

_____. A reforma da educação baiana em 1881: o Regulamento Bulcão. In: **Revista Gestão em Ação**. Salvador, BA: PPGE, FAGED/UFBA, v. 2, n. 2, jul.-dez., 1999c. p. 71-84.

_____. Uma avançada proposta de reforma educacional no último quartel do século XIX brasileiro: Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa. In: **Revista da FAGED-UFBA**. - n. 4 - Salvador, BA: EDUFBA. 2000. p. 11-25.

_____. Notas sobre a educação na Bahia no período Regencial. In: **Estudos Acadêmicos**. Ano V, v. 1, p. 72. Salvador, junho de 2003. p. 49-57

_____. Educação liberal centralizadora na Bahia sob o Império de Pedro I (1822-1830). In: **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação**. PUCPR, 2004. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/index.php?arq=arq_cbhe3&titulo=III%20CBHE&ext=php#. Acesso em: 05 set. 2008.

_____. **A educação baiana durante o segundo império (1840-1889)**. XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina: ANPUH, 2005.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 7-24, mar. 2002.

PERIOTTO, Marcília Rosa. **O papel da imprensa no processo de construção da nação:** a “vocação pedagógica” do Correio Braziliense. Revista Histedbr dez, 2004. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/rev16.html>> Acesso em: 23 jul 2008. –

PINTO, Virgílio Noya. Balanço das transformações econômicas no século XIX. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Brasil em perspectiva**. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. Tradução de José Severo de Camzargo Pereira. – 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PRADO Junior, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo:** colônia. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RIBEIRO JR., José. O Brasil monárquico em face das repúblicas americanas. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Brasil em perspectiva**. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal (coord.); SILVA FILHO, João Josué da; STRENZEL, Giandréa Reuss. **Educação Infantil (1983-1996)**. Brasília: MRC/Inep/Comped, 2001. (Série estado do conhecimento, 2).

ROCHA, Lúcia Maria da Franca. A Escola Normal na Província da Bahia. In: ARAUJO, José Carlos Souza, FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, LOPES, Antônio de Pádua Carvalho Lopes (orgs.). **As escolas normais no Brasil:** do Império à República. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. SP: ANPED, n. 16, p. 19-26, Jan/fev/mar/abr/ 2001.

_____. Organizações multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002a.

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002b. Parte 1, p. 63-78.

RUSSELL-WOOD. A. J. R. **Fidalgos e Filantropos:** a Santa casa da Misericórdia da Bahia, 1550-1755. Brasília: ed. Universidade de Brasília, 1981.

SANFELICE, José Luis. Fontes e história das políticas educacionais. In: LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Memória da Educação)

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et all. (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 8ª. ed. Petrópolis; RJ: Vozes, 2002. p. 151-168

_____. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Memória da Educação)

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 107-136.

SENERA, Nelson de Castro. **História das estatísticas brasileiras**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

SILVA, José Carlos de Araújo. O ensino mútuo e o ensino simultâneo na província da Bahia: cotidiano e trabalho docente. In: LUZ, José Augusto e SILVA, José Carlos (orgs). **História da Educação na Bahia**. Salvador: Arcádia, 2008.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação Histórica do Brasil**. 14ª. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 2002. (Memória Brasileira, 6).

TAVARES, Luís Henrique Dias. **A independência do Brasil na Bahia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1977.

VALDEZ, Diane. **A representação de infância nas propostas pedagógicas do dr. Abílio César Borges: o barão de Macahubas (1856-1891)**. Campinas, SP: [s.n.], 2006. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Famílias Abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – séculos XVIII e XIX**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

VERGER, Pierre. **Notícias da Bahia de 1850**. Salvador: Corrupio, 1981.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. II: século XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. **Poder político e educação de elite**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1992.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado, RIBEIRO, Maria Luisa Santos, NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar)

9 FONTES

9.1. Relatórios

BAHIA. Relatório dos Trabalhos do Conselho Interino de Governo da Provincia da Bahia em prol da Regencia, e Imperio de sua Magestade Imperial o senhor D. Pedro I e da Independencia Politica do Brazil. Bahia: Typographia Nacional, 1823.

_____. **Falla do Excellentissimo em o 1º de dezembro d'este anno, dia em que se instalou nesta cidade o Conselho Geral da Província.** Bahia: Typographia Imperial e Nacional, 1828 (Presidente Gordilho de Barbuda – Visconde de Camamú)

_____. **Relatório do Presidente Visconde de Camamú.** 28 de fevereiro de 1830a.

_____. **Falla do Presidente Luiz Paulo de Araujo Basto.** Bahia: Typ. Imp. Nacional, 1830b.

_____. **Falla que recitou o Presidente da Provincia da Bahia Thomaz Xavier Garcia de Almeida na abertura da Assembléa Legislativa da mesma província em 2 de Fevereiro de 1839.** Bahia: Typographia de Manoel Antonio da Silva Serva, 1839a.

_____. **Falla que recitou o Presidente da Provincia da Bahia Thomaz Xavier Garcia de Almeida n' abertura da Assembleia Legislativa da mesma Provincia em 2 de Fevereiro de 1840.** Bahia: Typographia de Manoel Antonio da Silva Serva, 1839b.

_____. **Falla que recitou o excellentissimo Presidente da Provincia da Bahia Paulo de Melo Azevedo e Brito n'abertura da Assembléa da mesma Provincia em 2 de fevereiro e 1841.** Bahia: Typographia de Epifanio J. Pedroza, 1841.

_____. **Falla que recitou o Presidente da Provincia da Bahia o Conselheiro Joaquim José Pinheiro de Vasconcellos n'abertura da Assembléa Legislativa da mesma Provincia em 2 de fevereiro de 1842.** Bahia: Typographia de J. A. Portella e Companhia, 1842a.

_____. **Falla que recitou o Presidente da Provincia da Bahia o Conselheiro Joaquim José Pinheiro de Vasconcellos n'abertura da Assembléa Legislativa da mesma Provincia em 2 de fevereiro de 1843.** Bahia: Typographia de J. A. Portella e Companhia, 1842b.

_____. **Falla que recitou o Presidente da Provincia da Bahia Joaquim José Pinheiro de Vasconcellos n'abertura da Assembléa Legislativa da mesma Provincia em 2 de fevereiro de 1844.** Bahia: Typographia de L. A. Portella e Companhia, 1844.

_____. **Falla dirigida a Assembléa Legislativa Provincial da Bahia, na abertura da sessão ordinaria do anno de 1845, pelo Presidente da Provincia Francisco Jose de Sousa Soares D'Andrei.** Bahia: Typographia de Galdino Jose Bizerra e Companhia, 1845.

_____. **Falla dirigida a Assembléa Legislativa Provincial da Bahia, na abertura da sessão ordinaria do anno de 1846, pelo Presidente da Provincia Francisco Jose de Sousa Soares D'Andrei.** Bahia: Typographia de Galdino Jose Bizerra e Companhia, 1846a.

_____. **Relatorio apresentado pelo Concelho de Instrucção Publica, a Assembleia Legislativa da Provincia da Bahia.** Bahia: Typographia de Galdino Jose Bizerra e Comp^a, 1846b.

_____. **Falla que recitou o Presidente da Provincia da Bahia o Dezbargador Conselheiro Francisco Gonçalves Martins n'abertura da Assembleia Provincial da mesma Provincia no 1. de março de 1851.** Bahia: Typographia Constitucional de Vicente Ribeiro Moreira, 1851a.

_____. **Relatorio sobre o estado da Instrucção Publica da Provincia da Bahia apresentado ao Ex. Dezbargador Conselheiro Francisco Gonçalves Martins presidente da mesma Provincia, por Casemiro de Sena Madureira no anno de 1851.** Bahia: Typographia Const. de Vicente Ribeiro Moreira, 1851b.

_____. **Falla que recitou o Exm. Presidente da Provincia da Bahia, o Dr. João Mauricio Wanderley, n'abertura da Assembléa Legislativa da mesma Provincia no 1.º de março de 1853.** Bahia: Typographia Const. Vicente Ribeiro Moreira, 1853.

_____. **Falla recitada na abertura da Assembléa Legislativa da Bahia, pelo Presidente da Provincia o Doutor. João Mauricio Wanderley no 1.º de março de 1854.** Bahia: Typographia de Antonio Olavo da França Guerra e Comp., 1854a.

_____. **Relatorio da Directoria Geral de Instrucção Publica, da Provincia da Bahia.** Bahia, 1854b.

_____. **Falla recitada na abertura da Assembléa Legislativa da Bahia pelo Presidente da Provincia o Doutor Alvaro Tiberio de Moncorvo e Lima em 14 de maio de 1856.** Bahia: Typographia de Antonio Olavo da França Guerra e Comp., 1856a.

_____. **Relatorio sobre a Instrucção Publica da Provincia da Bahia apresentado ao ILLmº. e Ex.mº SNR Presidente Commendador Álvaro Tibério de Moncorvo e Lima por Abílio César Borges.** Typographia de Antonio Olavo da França Guerra e Comp., 1856b

9.2. Jornais e Revista

JORNAL A BAHIA. Salvador: Typ de França Guerra, ao ALJnBE, anno 1, num. 8, 30 ago. 1881. (Propriedade de uma associação)

JORNAL O BALÃO. Salvador: anno 2º, nº16, 1880.

JORNAL O MENTOR DA INFANCIA. Bahia: Typographia Guaycurú, n. 2 ., 7 nov. 1846.

_____. Bahia: Typographia Guaycurú, n. 3, 10 nov. 1846.

_____. Bahia: Typographia Guaycurú, n. 4, 14 nov. 1846.

_____. Bahia: Typographia Guaycurú, n. 5, 18 nov. 1846.

_____. Bahia: Typographia Guaycurú, n. 6, 21 nov. 1846.

_____. Bahia: Typographia Guaycurú, n. 7, 25 nov. 1846.

_____. Bahia: Typographia Guaycurú, n. 10, 9 dez. 1846.

_____. Bahia: Typographia de E. Pedroza, n.12, 23 dez. 1846

_____. Bahia: Typographia de E. Pedroza, s/n. s/d.

JORNAL O RECOPIADOR, OU LIVRARIA DOS MENINOS. Bahia: Typ. da Aurora de Serva e Comp., n. 1, 11 jun. 1837.

JORNAL O SOCIALISTA. Bahia: Typ de França Guerra, ao ALJnBE, anno 1, num 1, 21 jul, 1882. (Propriedade de uma associação)

REVISTA A ESCOLA. Bahia: Imprensa Econômica, n. 3, 1880. (Propriedade do Gremio Normalistico).

9.3. Obras

BORGES, Abilio Cesar. **Dissertação lida no Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Ayres em 2 de maio de 1882.** Rio de Janeiro: Typ. A vapor do Cruzeiro, 1882.

DECLARAÇÕES DO CONGRESSO PEDAGÓGICO INTERNACIONAL DE BUENOS AYRES: Discurso de Clausura do Presidente Dr. Onesimo Leguizamon. In: BORGES, Abilio Cesar. **Dissertação lida no Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Ayres em 2 de maio de 1882.** Rio de Janeiro: Typ. A vapor do Cruzeiro, 1882.

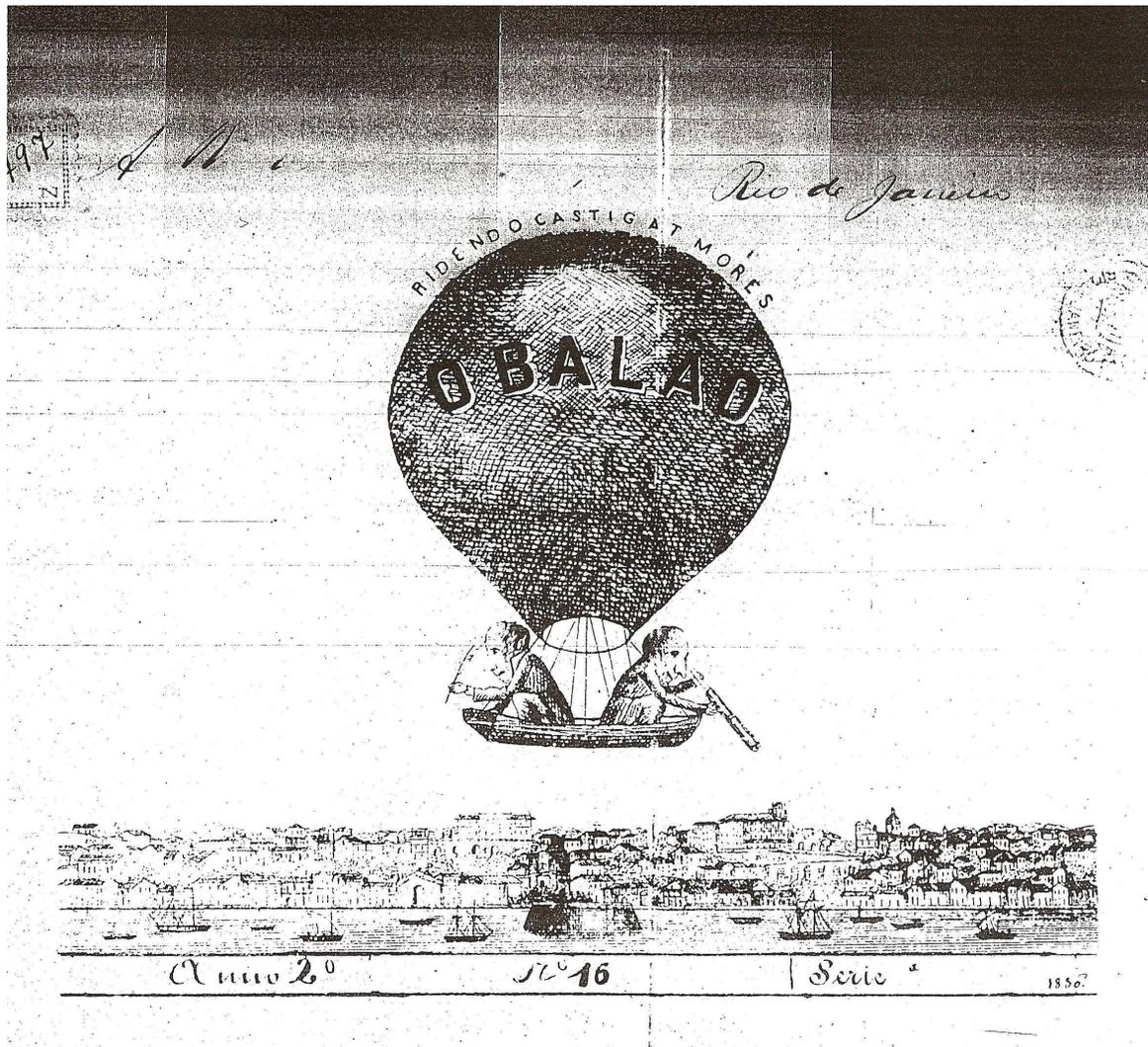
9.4. Outros Documentos

BAHIA. **Diario Oficial do Estado da Bahia.** Edição especial do centenário. Anno VIII-34 da Republica. Estados Unidos do Brasil, Cidade do Salvador, Segunda-feira, 2 de julho de 1923.

_____. **Revista do Instituto Geographico e Historico da Bahia.** 1º Semestre - N.50, Número especial dedicado ao Barão de Machubas. Bahia: Imprensa official do Estado, 1925.

ANEXOS

A) Charge 1 do Jornal O Balão.



B) Charge 2 do Jornal O Balão.



C) Charge 3 do Jornal O Balão.



Cincoenta e quatro annos já! E o que tenho eu feito? A 7 de abril de 1831 a revolução aprou-me no berço e a 23 de julho de 1840 uma conspiração aulica collocou-me sobre o throno. Fui e sou a chave de toda a organização politica deste vasto imperio. Entro-tanto... o que fiz eu? Trahi a revolução que me havia feito rei; depertei os chefes da facção aulica que me havia declarado homem! Fiz a lei de 3 de dezembro e sufoquei a liberdade! Matei Pernambuco, S. Paulo e o Rio Grande do Sul — o coração e as pulmões desta pobre carcassa social. De resto, corrompi todos os caracteres; sophismei todas as instituições; acanalhei tudol Hoje não resta pedra sobre pedra. E amanhã... o que será amanhã? O 2º imperio terá o seu 7 de abril? Poder fatal das coincidencias! Dizem que eu sou sabio... si eu fora sabio, esmagaria esta vibora que me voe o coração; injectaria novo sangue nas arterias deste pobre povo; seria feliz, fazendo-o venturoso. Cincoenta e quatro annos já! Como o tempo corre, tornando-me desgraçados!

D) Lei dos Imigrantes.

AOS EMIGRANTES

Para que possam conhecer as condições e as vantagens que t nossa Província lhes oferece, transcrevemos abaixo a patriótica Lei Provincial n 2.604, de 28 de junho de 1888, primeira e mais exuberante prova de que já vamos cuidando dos nossos próprios interesses, sem a retardatária tutela do poder central:

“Art. 1º O governo da Província é autorizado a criar um serviço de colonização nacional e de imigração estrangeira em terras da Província, e nas que forem cedidas pelo Estado, pelas Câmaras Municipais, por associações civis, comerciais e religiosas, e por particulares.

“§ 1º As terras destinadas à formação de núcleos coloniais serão divididas em lotes de 15 a 30 hectares no máximo, que serão arrendados ou vendidos aos nacionais ou estrangeiros que se quiserem estabelecer por conta própria.

“§ 2º O preço do arrendamento e o da venda serão módicos e variarão conforme a qualidade do terreno.

“§ 3º Ao colono é permitido, no caso de compra, pagar à vista o preço do lote ou em prestações anuais durante quatro anos no máximo, fazendo-se no primeiro caso um abatimento razoável no preço.

“§ 4º O governo, na criação dos núcleos, atenderá à circunstância da proximidade dos centros populosos, onde haja mercados, colocando os colonos de preferência em terrenos marginais das estradas de ferro e rios navegáveis.

“§ 5º Na alienação dos lotes, procederá de modo que entre eles fique um lote baldio, observando-se no respectivo contrato a garantia da propriedade ao colono e a indenização do preço à província.

“Art. 2º O governo de Província dará passagem gratuita ao colono desde a Capital até o núcleo colonial e a família deste quando a tenha; fornecerá os instrumentos de trabalho mais precisos aos que por extrema pobreza provada não os possam comprar, e alimentos até 8 dias depois da chegada à colônia.

“Art. 3º Para primeiro abastecimento a Província adiantará a cada colono solteiro de 20\$000 a 50\$000, no máximo, conforme a distância a que tenha de se transportar; e de 50\$000 a 100\$000, tendo família.

“Parágrafo único: As despesas feitas com os colonos, exceto as de transporte, lhes serão debitadas, e delas reembolsadas a Província, pela forma que lhes for mais cômoda.

“Art. 4º O governo da Província velará pela manutenção das cobaias até que possam elas subsistir por si sós; reavendo qualquer quantia empregada de cada colono, conforme lhe compita, nos termos do artigo antecedente.

“Art. 5º As colônias serão regidas por uma administração de cinco lavradores dos mais conceituados da colônia e terão um capelão e urna escola mista.

“Art. 6º O governo provincial fará levantar pelos engenheiros e agrimensores da Província plantas ou mapas descritivos dos lotes de terras destinadas para as colônias.

“Art. 7º O governo é autorizado a mandar publicar em português e vertido em diversas línguas um folheto contendo resumidamente notícias da Província da Bahia, especialmente no que diz respeito à sua constituição física e política, clima, extensão, riquezas minerais, condições

agrícolas e industriais das diversas zonas, usos e costumes das populações, sendo acompanhado de mapa, no qual sejam traçados os pontos da Província, que mais in possam aos imigrantes.

“Art. 8º Para as despesas com o serviço proposto neste projeto disporá o governo dos donativos que obtenha, das quantias destinadas ao fundo de emancipação e do produto de mais de 2% adicionais sobre todos os impostos provinciais.

Art. 9º Revogam-se as disposições em contrário.”

Sancionada pelo Conselheiro Manuel do Nascimento Machado Portella.

AGUIAR, Durval Vieira. **Descrições práticas da província da Bahia:** com declaração de todas as distâncias intermediárias das cidades, vilas e povoações. - 2. ed. – Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1979.

E) Plano de Educação Civil.

Plano de educação civil

Para ser apresentado ao congresso que deve ter lugar em Paris para tratar-se de um systema de educação universal baseado nos princípios da sciencia moderna.

O plano de educação civil divide-se em duas partes:

1º Princípios da educação civil – 2º meios de pôr esta educação ao alcance de todo o mundo.

PRIMEIRA PARTE

Princípios da educação civil

A educação deve ser o desenvolvimento gradual da saude, da intelligencia, da moralidade: o aperfeiçoamento harmonico de todas as faculdades humanas.

Deve a educação durar toda vida, porque pode-se aprender e aperfeiçoar-se até o ultimo momento de sua existencia.

I

Educação Physica

A educação physica é a applicação á cultura humana das leis da hygiene physica ou hygiene propriamente dita.

Hygiene é a arte de conservar e desenvolver a saude e o vigor do corpo.

A arte da hygienica está hoje muito adiantada.

Conhecemos bastante as leis da vida para modificar as plantas e os animaes.

A gymnastica realisa maravilhas. Pelo exercicio, transformamos um homem ou animal a olhos vistos.

Entretanto as leis da hygiene são geralmente ignoradas. Quantas pessoas preciosas são roubadas á familia e á patria por não terem conhecido tal regra de hygiene que pode ser aprendida em cinco minutos.

Senhores physiologistas, dai-nos o mais breve possivel, sob uma fórma resumida, satisfactoria, popular, um tractado completo de hygiene e de educação physica.

II

Educação intellectual

Instrucção geral é aquella que todo mundo deve possuir.

Deve ella comprehender o resumo completo da civilisação.

Será possivel que todo mundo chegue a possuir o resumo completo da nossa civilisação tão vasta e tão complicada?

Não com os planos do ensino actual. Sim com uma educação racional, sim, o methodo scientifico.

O methodo scientifico, que tem dado ás nossas sociedades o rico thesouro da sciencia contemporanea, permite tambem communicar a cada individuo a integridade dos principios desta sciencia.

Pode-se fazer do saber humano um resumo completo e pouco extenso, não se occupando, senão dos conhecimentos verdadeiramente geraes e fundamentaes.

Pode-se alem disto estabelecer-se entre todos estes conhecimentos fundamentaes um encadeiamento tão natural, uma gradação tão insensivel que, partindo dos principios os mais simples e os mais claros, o espirito, o mais ordinario possa attingir até as noções muito elevadas e muito complicadas.

Ha na sciencia uma hierarchia cujo cume é occupado pela moral ou a sciencia dos deveres.

Programa de instrucção geral

ARTE DE ESTUDAR

Classificação dos conhecimentos humanos: Arithmetica; Algebra; Geometria; Trigonometria; Analyse transcendental; Mecanica; Astronomia; Physica; Chimica; Geologia e Mineralogia; Geographia; Historia; Anthropologia; Sciencia social; Direito usual; Philosophia; Moral.

A ARTE EM GERAL

Linguagem; Grammatica nacional; Litteratura; Poesia; Eloquencia; Musica; Desenho; Pintura; Sculptura; Industria; Commercio; Economia social.

Senhores, membros do ensino, dai-nos o mais breve possivel, sob uma forma resumida, satisfactoria, popular, um tractado completo de educação popular.

III

Educação moral

A educação moral é a applicação á cultura humana das leis da hygiene moral.

Hygiene moral é a arte de formar os caracteres e de desenvolver as faculdades de execução.

Na hygiene moral ha tres cousas fundamentaes a estudar: 1º O desenvolvimento adquirido; 2º a consciencia; 3º a execução do bem.

1º *O desenvolvimento adquirido:*

A cada momento o individuo, a nação, a humanidade possuem um certo gráo de desenvolvimento physico, intellectual e moral. Este desenvolvimento provém na natureza, da herança, do meio e das acções executadas.

2º *A consciencia:*

A instrucção geral deve nos dar: 1º a sciencia integral de nosso tempo, coroada e compendiada pela moral ou codigo de procedimento; 2º p desenvolvimento intellectual necessario para nos servir intelligentemente desde codigo em qualquer circumstancia, isto é, para conhecer o dever.

3º *Execução do bem:*

O cumprimento do dever é determinado por dous factores: a attracção natural do bem e a energia penal.

1º *A atracção do bem*: O verdadeiro, o bello, o bem exercem sobre nós uma atracção poderosa.

A verdade attrahe tanto mais quanto a sua intensidade é mais consideravel e que se acha mais fortemente gravada sobre o nosso espirito.

Para que sua intensidade seja o maior possivel, convém que essa seja integral.

Para que seja gravada profundamente, convém que ella seja demonstrada e ensinada com o auxilio de todos os poderosos meios que fornecem os methodos educativos modernos: intuição, poesia, musica, pintura, sculptura, representações scenicas, etc.

2º *Energia pessoal*: As faculdades de execução põem-se em acção pela vontade.

A vontade de se determina pela influencia do motor ou do motivo. O cumprimento do dever dá: 1º o gozo pessoal; 2º o aperfeiçoamento das faculdades; 3º a criação de um capital; 4º a influencia feliz sobre os outros homens presentes e futuros. Se estes poderosos motivos de conduzir-se estiverem sempre claramente presentes ao nosso pensamento, raramente faltaremos ao dever.

Assim o grande meio de moralisação é a instrucção, a persuasão.

Senhores moralistas dai-nos o mais breve possivel um tractado completo de educação moral, se puderdes, um hymno fundamental, formado dos principios da moral scientifica.

(Extrahido)

(REVISTA A ESCOLA, 1880, p. 21-23, grifo do autor).

F) Decreto de 16 de Junho de 1832.

‘DECRETO-LEGISLATIVO DE 16 DE JUNHO DE 1832

Cria várias escolas de primeiras letras em diferentes comarcas da Província da Bahia.

A Regência, em Nome do Imperador, o Senhor D. Pedro II. Há por bem Sancionar e Mandar que se execute a seguinte Resolução da Assembléia Geral Legislativa, tomada sobre outra do Conselho Geral da Província da Bahia.

Art. 1º. Em cada uma das comarcas da mesma Província da Bahia haverão (sic} as seguintes escolas de primeiras letras, a saber:

Na Comarca da cidade

Art. 2º Ficam conservadas dezessete escolas de primeiras letras já existentes na cidade, que serão colocadas da maneira seguinte: perto da Matriz do Pilar duas, sendo uma para meninas; perto da Alfândega duas, sendo uma para meninas, de São Raimundo uma; da Matriz de São Pedro Velho duas, sendo uma para meninas, do Hospício da Palma uma; da Saúde duas, sendo uma para meninas; perto da Praça de Palácio duas, sendo uma para meninas; do Terreiro de Jesus uma, da rua do Passo uma, da Cruz do Pascoal uma; e de São José duas, sendo uma para meninas. Seus Professores e Mestras vencerão o ordenado de quinhentos mil réis.

Art. 3º Ficam conservadas as cinco escolas já existentes nos subúrbios da mesma cidade e se criam mais cinco, que todas serão colocadas assim: perto da Matriz da Penha duas, sendo uma para meninas, do Senhor do Bom Fim uma, dos Mares uma; da Matriz de Brotas duas, sendo uma para meninas, da Matriz da Vitória duas, sendo uma para meninas; no povoado da Barra uma; e no do Rio Vermelho uma. Seus Professores e Mestras vencerão o ordenado de quatrocentos mil réis.

Art. 4º Ficam conservadas as nove escolas que já existem no termo da cidade e se criam mais seis, que todas serão colocadas assim: uma na povoação de Itapuã; uma perto da Matriz de Santo Amaro de Ipitanga; uma no Assú da Torre no lugar da Praia do Forte; uma no povoado da freguesia do Monte-Gordo; uma no da freguesia de Pirajá, uma no lugar de Nossa Senhora da Escada; uma em São Tomé de Paripe; uma no povoado da freguesia de Passé; uma no Caboto junto à Capela de São Roque; uma em Cotejipe; uma no povoado da Ilha de Itaparica, uma no de Santo Antônio das Velasques; uma no da freguesia de Vera-Cruz; uma no de Santo Amaro de Catu, e uma no da Ilha de Maré. Os Professores destas escolas vencerão o ordenado de trezentos mil réis.

Art. 5º Cria-se uma escola na Vila de Abrantes, e o seu Professor vencerá o ordenado de trezentos mil réis.

Art. 6º Ficam conservadas as duas escolas já existentes na vila da Cachoeira, e se criam mais catorze, que todas serão colocadas desta forma. duas na povoação da mesma vila, sendo uma para meninas; duas na de São Felix, sendo uma para meninas; uma na da Muritiba; uma em Belém; uma na Cruz das Almas; uma no povoado da freguesia de São Gonçalo dos Campos; uma no da Capela das Mercês; uma no da dos Humildes; uma no da Conceição da Feira; uma no arraial da Feira de Santa Ana; uma no arraial do Pedrão; uma em Santo Estevão de Jacuípe; uma em Santa Ana do Camisão; e uma na freguesia de São Tiago de Iguape. Os Professores e Mestras destas escolas vencerão o ordenado de trezentos mil réis, à exceção do Professor e Mestra da povoação da dita vila, que vencerão o de quinhentos mil réis.

Art. 7º Ficam conservadas as quatro escolas já existentes na vila de Santo Amaro da Purificação, e se criam mais duas, que todas serão colocadas assim: duas na povoação da freguesia da vila, sendo uma para meninas; uma no povoado da freguesia da Saubara; uma no do Rio Fundo, uma no da Oliveira, e uma no de Camurugê. Os Professores e Mestras destas escolas vencerão o ordenado de trezentos mil réis, a exceção do Professor e Mestra da povoação da freguesia da vila, que vencerão o de quinhentos mil réis.

Art. 8º Ficam conservadas as seis escolas já existentes na vila de São Francisco de Sergipe do Conde e se criam mais quatro, que serão todas colocadas desta maneira: uma no povoado da vila; uma no de Paramirim; uma no de São José; uma no de Santa Ana do Catu, uma no da freguesia de São Sebastião; uma no do Senhor do Bom Fim da Mata; uma no da Pojuca; uma no da freguesia de Nossa Senhora do Socorro; uma no da Ilha da Madre de Deus, e uma no da li/ia de Bom Jesus. Os professores destas escolas vencerão o ordenado de trezentos mil réis.

Art. 9º Ficam existindo as três escolas já criadas na vila de Maragojipe, e se criam mais duas, que serão todas colocadas assim: duas na povoação da vila, sendo uma para meninas; uma na de Nagé, uma na freguesia de São Felipe, e uma na da Feira do Curralinho. Os Professores destas escolas vencerão o ordenado de trezentos mil réis, à exceção do Professor e Mestra da povoação da vila, que vencerão o ordenado de quatrocentos mil réis.

Art. 10. Ficam conservadas as cinco escolas já existentes na vila de Jaguaripe, e se criam mais sete, que umas e outras serão assim colocadas: uma na povoação da vila; uma na da Aldeia; duas na de Nazaré, sendo uma para meninas; uma na da Conceição da outra parte do rio de Nazaré; uma na da Lage, freguesia de São Miguel; uma na da Capela denominada do Padre Mateus; uma na da Estiva; uma na de Maragojipinho de baixo; uma nas barreiras de Jacurunha; uma na da freguesia da Pirajuia, e uma no povoado da Encarnação. Os Professores destas escolas vencerão o ordenado de trezentos mil réis.

Art. 11. Criam-se sete escolas, que serão-colocadas nos seguintes lugares: uma na vila de Abadia; uma na vi/a de Mirandela; uma na vila de Água Fria, uma na do Pombal; uma na de Soure; uma na da Pedra Branca, e uma na do Conde. Os Professores destas escolas vencerão o ordenado de trezentos mil réis.

Art. 12. Fica conservada a escola Id existente na vila de Inhambupe de cima e se criam mais três, que serão todas colocadas assim: uma no povoado da vila; uma na de Santo Antônio das Alagoinhas, uma na de Nossa Senhora da Conceição do Aporá, e uma no Arraial do Trondonó. Os Professores destas escolas vencerão o ordenado de trezentos mil réis.

Art. 13. Fica conservada a escola já existente na vila de Itapicuru de cima e se criam mais duas, que serão colocadas desta forma: uma no povoado da vila; uma no de Jeremoabo, e uma no da freguesia do Tucano. Os Professores destas escolas vencerão o ordenado de trezentos mil réis.

Art. 14. Fica conservada a escola já existente no povoado da vila da Jacobina e se criam mais seis, que serão colocadas desta forma. uma no povoado da vila; uma no arraial da Saúde; uma no julgado de Santo Sé; uma no arraial do Juazeiro; uma no do Pambu; uma no do Riõchão, e uma no do Morro do Chapéu. Os Professores destas escolas vencerão o ordenado de trezentos mil réis.

Art. 15. Fica conservada a escola já existente na Vila Nova da Rainha, e se cria mais uma no arraial da Freguesia Velha. Seus Professores vencerão o ordenado de trezentos mil réis.

Art. 16. Criar-se-á na vila do Livramento e Minas do Rio de Contas seis escolas, as quais serão assim colocadas: duas no povoado da vila, sendo uma para meninas, uma no arraial do Senhor Bom Jesus; uma no lugar da Vila Velha; uma em Santo Antônio de Paramirim; uma no Brejo Grande. Os Professores e Mestras destas escolas vencerão o ordenado de trezentos mil réis.

Art. 17. Fica conservada a escola já existente na vila do Urubu e se criam mais três, que serão colocadas assim: uma no povoado da vila; uma no arraial de Macaúbas; uma na povoação do julgado do Chique-Chique, e uma no do julgado da Serra de Itiúba. Seus Professores vencerão o ordenado de trezentos mil réis.

Art. 18. Criam-se na Vila Nova do Príncipe, conhecida por Santa Ana do Caetité, cinco escolas, as quais serão assim colocadas: uma no povoado da vila; uma no arraial da Conquista; uma no da Umburana; uma no de Botiagu, e uma no de Santo Antônio da Barra. Seus Professores vencerão o ordenado de trezentos mil réis.

Na comarca do Rio de S Francisco

Art. 19. Criam-se na Vila da Barra do Rio de São Francisco três escolas, que serão colocadas assim: uma no povoado da vila; uma no do julgado de Carinhonha, e uma no da freguesia do Rjo Preto. Seus Professores vencerão o ordenado de trezentos mil réis.

Art. 20. Criam-se na vila do Pilão Arcado três escolas, que serão colocadas desta maneira: uma no povoado da freguesia da vila; uma no arraial do Brejo do Zacarias, e uma no lugar denominado — Arraial. Os Professores destas escolas vencerão o ordenado de trezentos mil réis.

Art. 21. Cria-se uma escola no povoado da vila de Campo Largo, vencendo o seu Professor o ordenado de trezentos mil réis.

Na comarca dos Ilhéus

Art. 22. Ficam conservadas as duas escolas já existentes nas vilas da Barra do Rio de Contas e Maraú. Os seus Professores vencerão o ordenado de trezentos mil réis.

Art. 23. Cria-se uma escola na Vila Nova de Olivença, e o seu Professor vencerá o ordenado de trezentos mil réis.

Art. 24. Ficam conservadas as duas escolas existentes na vila de Valença; e se criam mais quatro, que umas e outras serão colocadas assim: duas no povoado da dita vila, sendo uma para meninas; uma na povoação de Jequiriçá; uma na de Cajaíba; uma na de Mapendipe, e uma na de São Fidélis. Os Professores e Mestras vencerão o ordenado de trezentos mil réis.

Art. 25. Ficam conservadas as quatro escolas já existentes nas vilas de Camamu, Santarém e Ilhéus, e povoação de Canavieras. Seus Professores vencerão o ordenado de trezentos mil réis.

Art. 26. Criam-se duas escolas, que serão colocadas, uma no povoado da vila de Barcelos, e uma na povoação de Igrapiuna. Seus Professores vencerão o ordenado de trezentos mil réis.

Art. 27. Fica conservada a escola já existente na vila de Cairu, e se criam mais duas, que todas serão assim colocadas: uma no povoado da dita vila, uma no Morro, e uma no da Velha Boipeba. Seus Professores vencerão o ordenado de trezentos mil réis.

Art. 28. Fica conservada a escola já existente na vila da Nova Boipeba, e se cria mais uma no povoado de Taperoá. Seus Professores vencerão o ordenado de trezentos mil réis.

Na comarca de Porto Seguro

Art. 29. Ficam conservadas as quatro escolas já existentes, uma na vila de Porto Seguro; uma na de Alcobaça; uma na de Caravelas, e uma na de Belmonte. Seus Professores vencerão o ordenado de trezentos mil réis.

Art. 31. Os Professores e Mestres do ensino mútuo serão fornecidos de casas e utensílios à custa da Fazenda Pública.

José Lino Coutinho, do Conselho do mesmo Imperador, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, o tenha assim entendido e faça executar. Palácio do Rio de Janeiro, em dezesseis de Junho de mil oitocentos e trinta e dois, undécimo da Independência e do Império.

FRANCISCO DE LIMA E SILVA
JOSÉ DA COSTA CARVALHO
JOLÍO BRÁULIO MONIZ

José Lino Coutinho”.

(CASTRO, 1978, p. 113-116)

G) Estória de Grizel.

O amor filial

Grizel

A entr (.....)⁷⁹

Quando os sub(.....) tomaram as (.....) elle, o mais formidavel dos que (.....) o estandarte da revolta foi Sir. (.....), filho do Conde de Bundonald. – fatilidade, que por seculos persegue a casa de Campbell, e envolveo em sua ruina quantos se ligaram ao seu destino, não poupou Sir João Cockrane – Cercado pelas tropas reaes, sua resistencia foi longa, terrivel e desesperada; mas acabrunhado em fim pelo numero, foi presoneiro, julgado, e condemnado a morrer sobre um cadafalso. Tinha pouco tempo a viver, e seu carcereiro aguardava a ordem por escripto para o conduzir ao lugar da execução. – Sua familia e seu amigos, tendo-o visitado na prizão, haviam já recebido o seu ultimo e eterno adeos. – Mas uma pessoa da familia não tinha vindo com as outras para receber a sua abenço; e esta pessoa era o orgulho de seus olhos, a esperança de sua casa, a alegria do seu coração; era Grizel, sua filha querida.

O crepusculo espalhava sombras sobre as grades da prizão – apoiado a cabeça contra a fria muralha o desgraçado preso abandonava-se á dôr de não ter podido dar o derradeiro beijo á filha de sua predilecção, quando a porta de ferro volvendo-se lentamente sobre seus enferrujados gonzos, entrou o carcereiro seguido por uma joven donzella: sua estatura era elevada, e seu andar altivo, seus olhos negros brilhavam sem lagrimas; mas esse mesmo brilho denunciava um pesar...pesar tão profundo que nem permitia o desafogo do pranto. – Seus cabellos pretos separavam-se sobre sua frente branca e pura como o marmore polido – O prisoneiro ergueo a cabeça no momento em que ella entrou. – Minha filha!... minha Grizel! Exclamou elle; e ella caio nos seus braços.

- Meu Pai!... querido Pae! – e ella emxugou uma lagrima, que tinha acompanhado estas palavras. – Vossa entrevista será curta, disse o carcereiro, deixando-os.

(Continua)

(JORNAL O MENTOR DA INFANCIA, s/n, 1846, p. 4).

-O Ceo te proteja e te console, menina Grizel, acrescentou Sir João apertando-a contra o coração, e dando-lhe um longo beijo sobre a testa – Temia morrer sem dar benção á filha querida; este receio era mais cruel para mim do que a morte.....mais tu vieste, meo amor... vieste.....és tu! E a ultima benção de teu desgraçado Pae....

-Não, não, suspende, exclamou ella; não é vossa ultima benção! não é talvez....meu Pae não hade morrer....

-Socega, tranquilisa-te, minha filha; oxalá que eu pudesse consolar-te,....a minha fortuna, a minha vida.....mas não ha esperança: tres dias ainda; e tu, e todos os meus filhos sereis....

Continua

(JORNAL O MENTOR DA INFANCIA, n. 2, 1846, p. 4).

⁷⁹ Significa que não foi possível compreender a palavra no texto original.

Orfãos ia elle a dizer, mais a palavra expirou em sus labios.

-Tres dias, repetio ella erguendo precipitadamente a cabeça, e apertando vivamente a mão de seu Pae, tres dias!.... Ainda ha pois esperança.....meu Pae hade viver. Não é meu Avô amigo do confessor do rei?Elle pedirá a vida de seu filho.... e meu Pae não morrerá.

-Não, minha Grizel, não te illudas...não ha esperança.....a minha condemnação está assignada pelo rei; o mensageiro de morte está em caminho para trazer aqui a ordem do meu suplicio.

-Que emporta?Meu Pae não morrerá, não, repetio a jovem donzella com força, apertando e torcendo as mãos-ajuda-me o Ceo!-e voltando para o Pae ella lhe diz com serenidade - Vamos separar-nos, mas em breve nos tornaremos a ver.

-Que queres tu diser; minha filha? Perguntou Sir João, olhando-a inquieto.

Não me pergunteis, meu Pae, replicou ella, não me pergunteis; agora orae por mim e dai-me a vossa benção mais não pela ultima vez.

Elle apertou-a de novo contra o seu coração chorando. Um momento depois entrou o carcereiro; e o pae e a filha se arrancaram dos braços um do outro.

O Roubo dos Despachos.

No dia seguinte ao desta entrevista passou hum viajante a ponte levadiça de Berwich, e depois de ter andado toda a rua de Mrygate, assentou-se para descançar á porta d'uma hospedaria; mas não ousou entrar nella, talvez por julga-la acima da sua condição, porque alguns annos antes ella havia servido de quartel general á Cromwel, e ultimamente fora residencia de Jaques VI rei da Escocia. O viajante estava vestido como os camponeses com uma especie de saiote de lã de xadrez unido ao corpo por um cinto de couro. Era um rapaz de poucos (.....) dido um copo de vinho, e descançado alguns minutos, alevantou-se, partiu. A noite aproximava-se, e trazia consigo uma tempestade. – Nuvens negras, e carregadas vinham do mar: o vento mugia enfiando-se pelas ruas; uma chuva fria precipitava-se com fôrça, e a ribeira Tweed revolvía ondas agitadas. – O Ceo te proteja, se viajas em tal noite, disse a sentinella, que vellava á porta d'Inglaterra, no momento em que o viajante passava a ponte levadiça.

Em alguns momentos estava elle no vasto, triste, e temeroso pantano de Twedmouth, deserto immenso d'urzes e grestas, e semeado aqui e alli d'espessas matas; elle subio lentamente a colina a pesar da tempestade, cujo furor augmentava á cada instante.

A chuva desabava em torrentes, e o vento mugia, como uma alcateia de lobos esfaimados; o estrangeiro seguio seu caminho até a distancia de tres milhas de Berwick, ahi, como se fosse impossivel arrastar por mais tempo a tormente, procurou hum abrigo debaixo de alguns espinheiros á borda da estrada. – Entretanto a noite fazia-se mais tenebrosa, o furacão mais terrivel, e o viajante estava, havia uma hora, acoutado debaixo deste impotente refugio, quando o som dos passos d'um cavallo à galope se fez ouvir no meio do caminho – o homem que o montava, inclinava a cabeça contra o vento. – De repente o cavallo é tomado pela redea; o cavalleiro alevanta a cabeça; e o estrangeiro, pondo-lhe huma pistola ao peito, grita-lhe: - Apeiate ou morres.

O cavalleiro gelado de frio e susto faz um movimento para tomar as suas armas os mesmo tempo a mão do salteador, largando a redea do cavallo, puxa o cavalleiro pelo peito, e lança-o por terra; - caio pesadamente sobre o rosto; ficou alguns momentos sem sentidos; o salteador apodera-se da mala, que continha os despachos para o norte d'Inglaterra, e pondo-a sobre o hombro desapareceu imediatamente.

Continua

O Perdão.

Sir João Cockrane vivia ainda: os despachos que continham a sentença de morte, haviam sido roubados; e antes que uma nova ordem para sua execução se expedisse, a intercessão de seu pai o Conde Dandonald para com o confessor do rei podia fazer revogar a sentença. Grizel não deixava a prisão, e dizia sempre palavras consoladoras. Perto de 14 dias se tinham passado desde o roubo dos despachos, e a esperança começava a entrar no coração do prisioneiro, quando se soube, que todas as instancias tinham sido baldadas, e que o rei tinha novamente assignado o decreto de morte. Um dia ainda, e a ordem fatal devia chegar à prisão.

Cumpra-se a vontade de Deos! Murmurou o preso.

- Assim seja, respondeu Grizel com vehemencia, mas meu Pae não hade morrer!...

O Cavalleiro portador dos despachos, e da condemnação acabava de chegar aos pantanos de Twndmout, e instigava com as espóras o cavallo, olhando attentamente adiante, atraz, em torno de sim e levando na mão uma pistola armada. A lua espalhava sua claridade vaporosa sobre a charneca, e dava a cada moita uma fôrma phantastica. Elle acaba de dobrar o angulo d'um pequeno bosque, quando de repente o cavallo se espantou saltando ao estrondo d'um tiro de pistola, cujo clarão fusilou diante de seus olhos; ao mesmo tempo disparou-se a pistola do cavalleiro; o cavallo saltou segunda vez com tanta violencia, que lançou por terra o seu conductor. Já o salteador lhe tinha posto um pé sobre o peito, e aproximando-lhe um punhal ao coração, lhe diz; - Da-me as tuas armas, ou morres.

O portador dos despachos obedeceu.

- Agora levanta-te, e vai-t. Fica-me o teu cavallo e a tua mala.

O homem levantou-se e tomou o caminho de Berwick; o salteador montou á cavallo, e fugio a travéz da planicie.

Tudo estava (.....) Sir. João Cockrame, e os (.....) Justiça para o conduzirem ao (.....) esperavam só a chegada do correio, (.....) da sentença, quando se soube que os despachos tinham novamente sido roubados. Era ainda para a vida do prisioneiro a prolongação de 14 dias. Elle caio nos braços de sua filha, e lhe disse chorando:

- A mão de Deos revela-se aqui!

- Não vos tenho eu dito, replicou a joven donzella, que meu Pae não morrerá?

O día quatorze ainda não era chegado, quando as portas da prisão se abriram, e o Conde de Dundonald se precipitou nos braços de seu filho. Elle tinha redobrado suas instancias para com o confessor, e o rei aplacado em fim tinha concedido o perdão.

Já o prisioneiro havia entrado em seus lares, (em sua casa), e estava rodeado de sua familia; mas Grizel, que durante o captiveiro de seu Pae, o deixava por alguns momentos, Grizel estava ainda ausente.

Todos davam graças á misteriosa providencia, que duas vezes tinha suspendido os despachos, quando um estrangeiro exigio vel-o Sir João e mandou entrar, e o salteador appareceu; elle vinha embuçado n'um grosseiro capote com o qual cobria o rôsto; mas a maneira porque se apresentava, parecia um homem acima da sua condição. Entretanto levou a mão ao bonet mas sem se descobrir.

- Quando tiverdes visto estes papeis, disse elle, lançai-os no fogo.

Sir João estremeceu, e ficou pallido; eram as duas sentenças de morte.

Meu salvador, exclama elle, como recompensar-vos, a vós, a quem devo a vida! Meu Pae, meus filhos,.... agradecei-lhe por mim.

O velho conde apertou a mão do estrangeiro, os filhos abraçaram seus joelhos.... elle pôz a mão sobre os olhos, e suffocou-se em lagrimas!....

- Vosso nome, vosso nome, - em nome do Ceo, quem sois vós? –

O estrangeiro tirou então o chapeo, e as longas tranças de Grizel Cockrane caíram sobre seu grosseiro capote, e entrou-se aos braços de seu Pae!...

Hist. De Escocia.

(JORNAL O MENTOR DA INFANCIA, n. 5, 1846, p. 4).

H) Estória de Maria ou a Preguiçosa.

A Ociosidade e a Preguiça.

A Ociosidade, diz o bom homem Ricardo, é semelhante á ferrugem, que consome muito mais do que o uso e o trabalho; a chave de que se usa muito está sempre limpa. Se amaes a vida não desperdiceis o tempo, porque o tempo é o gozo da vida. Quanto tempo não damos nós ao somno alem do necessario? Não nos esqueçamos de que – a raposa que dorme, não apanha galinhas. O tempo é o mais precioso dos bens, desperdiçado é a maior das loucuras. – O tempo perdido não se recupera, e para quem quer trabalhar, o tempo sempre é pouco: tenhamos coragem, e trabalhemos em quanto podermos.

Empregando actividade faremos mais obra, e com menos trabalho. A preguiça faz tudo difficil, em quanto o trabalho faz tudo facil; aquelle que se alevanta tarde, apenas começa o seu trabalho chega a noite, a preguiça anda tão devagar que a pobresa logo a apanha. A proposito de preguiça vou contar-vos uma historia accontecida a uma menina preguiçosa.

Maria ou a Preguiçosa

Ah! Como tenho dó (.....)⁸⁰ Pai ou sua Mãi lhes falam.

Havia n'uma casa (.....) Maria muito preguiçosa (.....) nada queria faser do ditos do Pai e Mãi lhe mandava, se rasgava o vestido assim ficava até redusir-se a mulambos; estava sempre com o vestido desatado; (.....) que sua Mãi muito se affligia. (.....) ralhar com ella todas a manhãs para levantar-se da cama, tinha preguiça de lavar a boca, escovar os dentes, e lavar o rôsto; de sorte que ninguem podia estar ao lado della pela morrinha, e máo cheiro: Então quando se lhe mandava estudar sua lição? Começava a chorar, e até queria, que a creada a carregasse, quando a obrigavão a passear.

Procurava a Mãi de Maria corrigir-lhe tão grandes defeitos, dando-lhe pão secco ao almoço, e um vestido muito velho.

Não obstante este castigo Maria continuava a ser preguiçosa, e negligente.

Aborrecida sua Mãi de ter uma filha de tão máo character, resolveo mandal-a para a casa de um rispida mulher que todos os dias a castigasse com muita palmatoada; mas como ella amava a sua filha apesar de ser preguiçosa, procurou ver ainda se mudaria de proceder, e eis o que poz em pratica.

Mandou vestir á preguiçosa uma camisola de aniagem, e feixal-a n'um quarto escuro, cheio de têas de aranha e de ratos deixando-lhe um pão e uma quartinha d'agoa para sua coam uma esteira velha, e todas as pessoas de casa iraõ de vez em quando zonbar d'ella. Este tratamento deu bem a conhecer á preguiçosa Maria, quando sua Mãi estava zangada contra ella.

Tinha Maria algumas camaradas, com quem brincava; mas estas estudavão as suas lições, e eram obedientes e cuidadosas.

Estas meninas vieram em companhia de suas Mãis visitar a sua preguiçosa camarada justamente no dia do seu castigo. Maria vendo entrar pelo ditto quarto escuro as suas camarada, ficou envergonhadissima, e poz-se a chorar amargamente. Estas boas meninas condoeram-se della, e foram pedir a sua Mãi, que lhe perdoasse o castigo, promettendo-lhe, que sua filha se

⁸⁰ Significa que não foi possível compreender a palavra no texto original.

comportaria melhor, d'alli em diante. A Mãe foi solta da prisão depois de lhe ter dado uma severa reprehensão, e fazendo-lhe ver ao mesmo tempo consequências da preguiça.

Tudo isto produziu o desejado effeito; Maria emendou-se, largou a preguiça e tornou-se dahi em diante muito cuidadosa, com o que muito praser deu a seus Paes.

(JORNAL O MENTOR DA INFANCIA, n. 6, 1846, p. 4).

I) Conto Juvenil.

Conto Juvenil.

E' cousa mui deleitosa fallar de um menino amavel, esta leitura agrada a todos.

Joaquim delicias de sua mãe, da qual nunca se afastava, era geralmente estimado por seu modo affavel, brando, e cortez: não precisava que ella lhe recommendasse de tirar o chapeo, quando encontrava pessoas conhecidas, ou de saudal-as. Joaquim, com a sua natural docilidade, passava por um menino amabilissimo.

Admirada ficou sua Mãe de achal-o certo dia lavado em pranto.

- Que tens, meu filho? Lhe perguntou ella. Joaquim nada respondeo. Então a Mãe, com tom algum tanto enfadada, tornou a perguntar-lhe:

- Que tens, Joaquim? Falla. O' minha Mãe respondeu este menino: não se enfade: custame tanto a perder a lição, que Vós me passastes, que não poderei repetil-a esta tarde.

Uma das boas prendas de Joaquim era estudar com applicaçõ. Sua Mãe tinha-lhe mandado decorar duas paginas de uma Fabula: como Joaquim apenas contava seis annos, esta lição pareceo-lhe mui grande e difficil.

Não te afflijas, meu querido Joaquim, lhe disse a Mãe; se amanha pela manha souberes a lição sem errar, dar-te-hei um lindo cavallinho do tamanho de Cupido, nosso caõ.

Esta promessa não satisfez a Joaquim por quanto costumado a cumprir seus deveres, não se dava por contente com a promessa, queria que o louvassem. Alem disso a idea de não alcançar o formoso cavallinho o entristecia.

Eram então os dias excessivamente compridos e calmózos. A mãe deste menino não podendo dormir, baixou ao jardim ás 5 horas da manhã. Da alguns passos.....Que espectaculo se apresenta a seus olhos!..... Vê seo filho debaixo de uma árvore estudando com muito desvello, e applicação.

- Amavel criança! Exclama ella olhando-o alegre e enternecida, privar-se do somno em uma idade em que o somno é taõ gostoso! E isto para contentar-me!... Deos te abençõe, amado Joaquim. Tu és consolação de tua Mãe!.... (isto disse ella muito baixinho sem elle vêl-a e ouvil-a). E caminhou devagarinho encoberta com as arvores e foi passear n'outro lado do jardim cuidando neste interessante menino, que tanto gosto lhe dava.

- Joaquim com o livro na mão, e saltando de contente veio as nove horas dizer a sua Mãe em altas vozes:

- Mãesinha ja sei a lição; tenha a bondade de me ouvir repetil-a, Toda a noite sonhei com ella, e esta manhã decorei-a facilmente.

A Mãe com um brando sorriso pegou no livro, e Joaquim repetio as duas paginas da sua fabula sem errar, e mesmo com o tom que esta leitura requer: fazia uma pequena pausa nas virgulas; outra maior no ponto e virgula; e descançava a voz no ponto, para indicar que o sentimento da oração acabara e que outra diversa começava. Emfim observou a risca nesta repetição as regras, que seu Pae lhe prescrevera para ler bem:

Contentissima a Mãe de Joaquim abraçou-o carinhosamente e disse-lhe:

- Mereces, meo filho, uma recompensa, e vou dar-ta.

Tocando então uma campanhia acudio uma creada, a qual, apenas soube o que (.....) queria, voltou immediatamente trazendo um formoso cavallinho sellado (.....), &c. sobre um

carrinho de tres rodas; Joaquim montou logo o cavallo, e fel-o andar, e recuar, como se fosse vivo, sua alegria era extrema.

Ja o trabalho que tiveste em aprender a lição, disse-lhe sua Mãi: está compensado com este cavalinho; que tanto te diverte. Quero-te muito, porque te applicas ao estudo. Brinca hoje com teos amigos, e merendarás muito bem com elles.

Então Joaquim transportado de jubilo deu um apertado abraço em sua Mãi, disendo-lhe:

Minha Maesinha, amo-vos tanto que heide fazer, quanto puder para contentar-vos. Sou mui ditoso quando faço alguma couza boa.

Oh! Se todos os meninos fossem tão doceis e estudiosos como Joaquim, quantos brinquedos não teriam, quantos cavallinhos, carruagens, tambores, e mais outras bonitas cousas não iriam seus Paes comprar para recompensal-os. Seriam eternamente amados de seus paes, de sua familia, e de todas as pessoas que os conhecessem.

(Do Mos. Liso)

(JORNAL O MENTOR DA INFANCIA, n. 5, 1846, p. 1-2).

J) Prólogo do Novo Robinson.

PROLOGO DO NOVO ROBINSON

O author da presente historia moral, com rasão lhe deo o titulo do –Novo Robinson,-para diferençal-a de outra, escrita originalmente em Inglez por *Daneil Defoe* em principios do corrente seculo, a qual se intitula – *Vida, e maravilhosas aventuras de Robinson Crusoe*. Este Robinson antigo subministrou para a composição do moderno os factos substranciaes em que se funda toda a historia de um heróe verdadeiramente singular pelas estranhissimas situaçoens em que se vio, levando uma vida inteiramente diversa da que passarão os demais mortaes, por mais desgraças que os tenham perseguido: a vida de um homem asilado, reduzido ao primitivo estado (.....)natureza, e precisando a exercitar incessantemente, sem ajuda de (.....)⁸¹ todas as suas faculdades físicas e Moraes. Com o fim de accomodar a dita historia ao ensino de meninos, e jovens deo-lhe o author nova fórma e ordem differente, reduzindo-a a diálogos, (.....)tando com acertada eleição o melhor do origina Inglez, (.....)centando circunstancias mui essenciaes, e convertendo em instructivo, e utillissimo o que só era curioso e entretido.

Teve o author a arte de excitar, e manter sempre suspensa a curiosidade dos meninos, de modo que como estes, por uma parte naturalmente gostã de ouvir contos, e por outra os poem o do Robinson em expectativa de saber a continuação, e fim dos successos, resulta que hão de ler ouvir ler este livro mais attentamente que outro qualquer de moral: principal cuidado que instrue á meninos, por ser o mais essencial e difficil conseguir que fixem a consideração, e se interessem com empenho subsistente no que se lhes ensina.

Nada é taõ lovavel nesta obra, como a sã doutrina moral oportunamente semeada em toda ella. Inspira amor, gratidão e respeito ao Supremo Creador, e Páe dos homens, summa confiança em Sua Alta providencia, resignação sem limite nas adversidades que nos envia, e um cega humildade que nos aparte do temerario designio de querer penetrar, e muito menos qualificar seus inexcusaveis juisos: pinta excellentemente a miseria e necessidades do homem neste mundo, e o que póde sua laboriosa industria: torna-o sociavel, e amante do seu proximo, agradecido aos bens e commodidades que as artes e officios uteis lhe proporcionã para passar menos tristemente a vida; e em uma palavra, a obediencia aos páes, a submissão aos superiores, a affabilidade com os inferiores, a fidelidade com os amigos, a beneficencia até com os irrationaes, a rectidão, verdade, e probidade a applicação ao trabalho, a temperança, e as demais virtudes, sem as quaes o homem seria uma fera, se recommendã no *Novo Robinson*, não tanto com declamaçoens aridas, e prolixas, como com praticos e efficazes exemplos que não pódem menos de imprimir-se nos ternos ânimos dos leitores para quem determinadamente se escreveo.

Assim he que se o antigo *Robinson* Inglez abunda em perigosas maximas que o fizeraõ digno de justa censura entre os bons Catholicos, o *Novo Robinson* Alemãõ he recommendado por homens sensatos e piedosos como apto para rectificar o coração e o entendimento dos meninos.

Comprehendem além disto os presentes dialogos, varias noticias ensinuadas de passagem, porém com sufficiente clareza, não só ácerca das operaçoens mechanicas praticadas nas artes mais necessarias e uteis á linhagem humana, como a agricultura, a pesca, a cassa, a alvenaria, o officio de tecedor, o de ferreiro, &c. como tambem sobre (.....) das sciencias e artes superiores como a Geographia, Náutica, a Historia Natural, e outras semelhantes. Estas breves noções

⁸¹ Significa que não foi possível compreender a palavra no texto original.

elementares, sem cujo previo auxilio toda a instrucção literaria he um edificio sem cimentos, occupam no *Novo Robinson* o que infructuosamente se dava no antigo a ficçoens arbitrarías e arrazoados languidos.

Com tão apreciaveis melhoras não he de admirar que a leitura desta obra haja chegado a propagar-se nas Naçoens mais cultas da Europa, contando-se ja entre as indispensaveis para a boa educação. Correm traducçoens della em Inglez, e em Italiano, duas em Francez distinctas uma da outra; e tanto destas, como do original se estaõ repetindo continuamente edicçoens.

Quem se der ao trabalho de lêr o antigo *Robinson Inglez* de *Defoo*, e o que o Sr. *Campe* escreveo ultimamente em Alemaõ, conhecerá logo, que o factó principal, que serve de fundamento ao que parece novella, he positivamente historico, e que igualmente o saõ muitas das circumstancias accessorias á elle, ainda que, as demais sejam verosimil, e opportunamente inventadas por aquelles dous Escriptores, para amplificar, e exornar a historia, como o conseguiraõ, metendo de permeio episodios, que a fazem não menos instructiva, que deleitavel. O author Inglez fez ao seo *Robinson* natural da Cidade de Yorck; o Alemaõ o suppoem Hamburguez.

(JORNAL O RECOPIADOR, 1837, p. 2-3).

K) Processo de ensino da escrita, leitura, ortografia e gramática pelo método mútuo.

Instrução Primária.

Na longa prática da Educação da Mocidade encontrei alguns meios de adiantar os meninos na Instrução primária, e que tenho pôsto em prática com feliz sucesso: e, como disto não faço misterio publico-os para alguém delles se aproveitar, querendo.

Exercícios de Escripta.

Logo que o menino vá para a escola, deve escrever, sua escripta deve ser em pedra riscada e um instrumento cortante, afim de conservar a altura, largura, e tombado da letra de bastardo; dirigido por um Monitor cuidadoso, e á vista de um traslado escreverá U, N, O, A, e as mais letras sem haste dentro dos regrados para ir-se acostumando a altura, largura, e tombado da letra; logo que estiver desembaraçado, fará as letras hasteadas, e finalmente o Abecedario todo até fazel-o bem feito; prefiro a pedra, primeiramente para poupar papel; em segundo lugar, porque o menino pode apagar a letra não a achando bem feita, o que muito aproveita.

Passará depois a escrever em papel riscado á lapas da mesma forma que a pedra, (*no que dou nome de pautado*) aprendendo então a dar a grossura conveniente da letra e suas voltas finas; sem que o menino escreva boas letras, não deve passar adiante; depois escrevera o mesmo abecedario sem o pautado somente com o regrado da altura da letra, sempre á vista de um traslado ou exemplar, que será substituído por outro de bastardo, variando sempre de traslados da mesma letra afim de não decoral-os, e elle ter necessidade de olhar muitas vezes para o exemplar. Conseguido do menino um bom bastardo, (*ainda que leve algum tempo*) vá-se-lhe diminuindo progressivamente a letra até cursivo; e escreverá bem, necessariamente. As pessoas, que tem visitado a Aula de 1.^{as} Letras na Casa Pia dos Orfãos tem notado, que todos escrevem bem, resultado deste methodo.

Exercícios de Leitura.

Sabendo e conhecendo as letras do abecedario, o menino passa para o sillabario, de que uzo, e de que muitos Senhores Professores tem uzado com felizes resultados: é diferente dos outros, e eu dou a razão: o menino depressa aprende a toada do ba, be, bi, bo, bu, e assim por diante até o fim, repetindo de cór; mas se o sillabario for arranjado desta maneira – ba, ce, di, fo, gu, ca, ce, gi, lo, mu, &c. e as outras cartas pelo mesmo methodo, o menino jamais decorará, tendo precisão de attender sempre à carta para acertar, visto que prohibo inteiramente ao Monitor repetir, e só ensina quando o menino não acérta: assim tenho conseguido o adiantamento de meus Alumnos, se bem que tenho um que em 2 annos apenas conhece 6 letras; mas isto é defeito da natureza. Quando o menino souber bem as sillabas lidas e de cór, passará a ler nomes isolados, depois pequenas frases com as sillabas divididas, para esse fim mandei imprimir 22 lições soletradas, de que usam algumas Aulas; passando depois a ler algum livro em letra pouco menor, que a das cartas a fim d'o menino não ficar embaraçado passando da letra do tamanho de um grão de milho para a do tamanho de um mosquito; para evitar esse inconveniente, mandei imprimir em letra – têxto – o Bom homem Ricardo um livrinho todo sentencioso e cheio de bons conselhos, depois do qual com facilidade lê o menino qualquer livro: advertindo que aproveita a alguns

meninos estudiosos ter seu compendio, igual aos das decurias para estudarem em casa, e os que já leem, devem dar lições no seu livro, antes de lerem com os outros na decúria.

Muito aproveita para o menino se desembaraçar na leitura, que o Professor faça uma decuria dos adiantados tendo livros iguaes, e acompanhe o leitor para ensinal-o a ler com enfase, perguntar-lhe se entendeu a frase, e explical-a se não tiver entendido, acostumando-os a desenvolver suas ideas, desembaraçar-se e penetrar o sentido do Author.

Exercicios de Orthografia e Grammatica.

Deverá em primeiro lugar o menino repetir de cor as regras e definições da Orthografia e da Grammatica com o que melhor perceberá a explicação do Professor, acostumando-se logo a decorar. O Professor em um dia da Semana recitará um pequeno discuros moral que será escripto pelos adiantados; findo este thema o Professor corrigirá fasendo repetir e applicar as regras da Orthografia: e neste mesmo thema fará a analise grammatical.

Tambem concorre muito para os meninos se aperfeiçoarem na Orthografia, copiar bons livros todos os dias aquelles que já tiverem aperfeiçoado a letra.

O que venho de expor, não são meras theorias, são resultados de longa pratica.

Antonio Gentil Ibirapitanga.

(JORNAL O MENTOR DA INFANCIA, n. 6, 1846, p. 3-4).

L) Comparação entre o método do Ensino Mútuo e o de Castilho.

Terminando vou apresentar a V. Ex. a comparação dos dous methodos antigo e moderno pelas proprias expressões do Sr. Conselheiro Castilho.

“As letras no methodo portuguez correspondem aos elementos já conhecidos da palavra fallada, sem accrescimo, sem diminuição, sem differença, e pelo methodo antigo não se dá tal correspondencia.⁸²

“As letras de mais de um valor leem-se melhor por este methodo que os ensina todos, em quanto pelo methodo antigo ensina-se um só valor (quasi sempre falsificado) á cada letra.

Pelo methodo antigo não se dá razão alguma da figura de cada letra, nem do seu valor, decora-se o abcdario á poder de tempo e rigor.

“Pelo methodo moderno decora-se o abcdario, termo medio, em 5 a 6 horas, e alegremente, com toda a perfeição, ficando impossivel o confundil-o. – A posição relativa de uma letra quasi sempre determina o seu valor: - o methodo antigo nada diz a este respeito.

“O methodo moderno tem um codigo bem claro, rimado e cantado de todas essas leis que obviam perplexidades aos principiantes, e lhes facilitam decifrar o que nunca aliás decifraram por si mesmos.

“Pelo methodo antigo consumia-se largo tempo n’um syllabario tedioso, excusado, e inexatissimo: no moderno desde que se entram a conhecer as letras, entram se a ler palavras, e dentro em pouco tempo.

“O methodo antigo nunca disse uma só palavra ácerca da pontuação, o moderno fal-a aprender de improviso, e ler por ella com intelligencia e animação.

“Nas escholas antigas excluia-se a simultaneidade do ensino: - o moderno estabelece-a, e por ella triunfa.

“As escholas antigas infundem horror e terror á puericia:⁸³ as do methodo moderno attrahem-na.

“O estudante no antigo systema tem todas as suas faculdades intellectuaes e physicas n’um entorpecimento continuo; e das moraes só se lhe cultiva imprudentemente o odio e a preguiça: o estudante nas escholas libertas marcha, palmeia, canta, assiste á espectaculos, ou historias, comprehende tudo, ama tudo, e em menos de um anno lê como leem a maior parte dos mestres das escholas velhas, escreve legivel e correctamente, e falla mais claro, mas exacto, mais accentuado que as pessôas de sua família e os seus visinhos em geral.

⁸² No original não ha aspas ao final da frase.

⁸³ Nunca me hei-de esquecer do como se me gelava o corpo inteiro ao pôr pés na soleira da porta da minha primeira eschola do mestre João Baptista, e do horror que me tomava ao ver a enorme palmatoria preta do Padre Mestre Ignacio com quem principiei a aprender o Latim. Oh! Nunca!

“Muito longe poderiam ir ainda estas comparações, mas concluiremos com mais uma; - tinheis um methodo que bem ou mal em muito tempo, ou em muitissimo, ensinava a ler, mas cujos alumnos ficavam quasi todos com invencivel repugnancia á letra redonda, porque lhes recorda o martyrologio dos innocentes, e offerece-se-vos, em logar desse, outro methodo pelo qual aprendem depressa, aprendem bem, ficam amando a escola, o mestre, os livros e a leitura.” (BAHIA, 1856b, p. 55-56).

M) Parecer da Comissão da Sociedade de Sciencias Medicas de Lisboa nomeada para dar sua opinião sobre o methodo portuguez do ensino primario do Sr. Castilho, considerado physiologicamente. Bahia, 28 de novembro de 1855.

Senhores.

A vossa Commissão lêu e meditou attentamente a representação, que um dos nossos socios nos dirigia, afim de que esta sociedade, submettendo ao seu exame os processos e as praticas do novo methodo de leitura do Dr. Castilho manifestasse o seu juizo com respeito ás vantagens ou desvantagens do mesmo methodo sobre o antigo debaixo do ponto de vista hygienico e physiologico.

A vossa Commissão não podia hesitar na manifestação da sua opinião sobre tão poderoso objecto.

As sociedades scientificas devem proclamar ousadamente a verdade, quando tem a fortuna de encontral-a. A sua missão é procural-a, ennobrecel-a e diffundil-a. o seu culto é glorifical-a como uma emanção de Deus, e guardal-a como o fogo sagrado ou como o pharol que vai guiando a humanidade no caminho da sua perfectibilidade.

A vossa Commissão, senhores, não encarou o methodo portuguez sinão debaixo do ponto de vista hygienico e physiologico, e abandonou a outras associações ou individuos a incumbencia de o apreciarem debaixo de outros aspectos.

A nossa organização é auxiliada ou empecida na sua evolução pelas condições internas ou exteriores que actuam sobre os nossos órgãos. Estas condições ou estes agentes modificam profundamente o modo de existir dos seres organizados, quer debaixo do ponto de vista anatomico, quer debaixo do aspecto dinamico. Os órgãos e as funcções dependem intimamente das influencias dos modificadores da vida.

É na idade em que a mobilidade dos sentimentos se manifesta, e em que a actividade muscular desabrocha, que o organismo carece de ser excitado por meio de variadas estimulações. É na infancia que se tornam imperiosas as necessidades do movimento, da palavra, do ar, e da luz. E na verdade as funcções respiratorias reclamam na puericia o ar puro e livre, os sentidos as impressões vivas e variadas, o órgão da voz os sons o canto e a palavra; os órgãos musculares o movimento e a actividade.

Todos estes órgãos regorgitam nesta idade de sangue e de vida. A acção é nelles instinctiva. O trabalho é o seu desafio. É funcionando que se educam, é trabalhando que se adestram e robustecem.

E' por isso que o movimento muscular é uma das primeiras condições da educação physica da puericia. A destreza e a força dependem principalmente delle.

O animo expande-se e contenta-se com este exercicio corporeo, porque á a satisfação da sua necessidade.

O methodo do Sr. Castilho tem inquestionavelmente uma grande vantagem physiologica sobre os methodos anteriores. As palmas a marcha e o rythmo são uma especie de engodo para o ensino dos alumnos, estes artificios são uma pequena seducção que lhes apresenta como um brinquedo pueril o trabalho da instrucção.

O canto e o metro são também um grande atractivo para os sentidos, elles incitam e sustentam a capacidade da attenção, que é o grande segredo na arte de ensinar. Estes exercicios continuam a illusão dos alumnos que suppõem em tudo aquillo um continuo jogo. Mas o canto e o metro exercitam ao mesmo tempo os orgãos da respiração e da voz, isto é, a caixa do peito, o pulmão e a laringe. (BAHIA, 1856b, p. 2).

Os symbolos são ao mesmo tempo grandes meios mnemonicos, e excellentes auxiliares para as intelligencias nascentes. As abstracções são pelo contrario o cahos e o tormento destas intelligencias; e um meio seguro de enfado e desalento. O aborrecimento causado pelas generalisações absurdas do antigo methodo procede de se apresentarem ao espirito idéas que elle não pode comprehender. Mas este aborrecimento constrange a tal ponto o animo, que a organização physica não póde deixar de se resentir deste estado anormal. A intelligencia sobre tudo não pode deixar de acanhar-se com um tal constrangimento. E pelo contrario o contentamento dos alumnos no methodo portuguez é tão pronunciado que o desenvolvimento dos orgãos não póde deixar de ganhar muito com esta alegria interior, e com a expansão moral que a acompanha. (BAHIA, 1856b, p. 2-3).

As contrariedades continuas azedam pelo contrario as faculdades affectivas, e tornam duro e ás vezes mesmo attrabiliario o character; e debaixo deste ponto de vista ainda o methodo do nosso sócio é altamente recommendavel.

Por todos estes motivos entende a vossa commissão que debaixo do ponto de vista hygienico e physiologico é muito preferivel o methodo portuguez aos nossos antigos methodos.

Salla da Commissão em 28 de Novembro de 1855.

Dr. José Maria Grande.

Augusto João de Mesquita.

José Antonio de Arantes Pedroso.

(BAHIA, 1856b, p. 1-3).