

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Ligia Mara Zarins



1290001978



FE

TCC/UNICAMP Z19f

- FAMÍLIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL -

UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DE SUAS RELAÇÕES

Campinas

2004

Bib id 344641

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	
TOC/UNICAMP	
219f	
V:.....	EX:.....
1978	
TOMBO:	
8662005	
PRE:	
C:.....	
PREÇO:	
DATA: 02/04/05	
Nº CPD:.....	

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

Z19f Zarins, Lígia Mara.
Família e educação no Brasil : uma perspectiva histórica de suas
relações / Lígia Mara Zarins. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Maria Evelyne Pompeu do Nascimento.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Família. 3. Crianças. I. Nascimento, Maria Evelyne
Pompeu do. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

04-234

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Ligia Mara Zarins

- FAMÍLIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL -
UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DE SUAS RELAÇÕES

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado como exigência parcial para o
curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação da UNICAMP sob orientação da
Prof. Dra. Maria Evelyn Pompeu do
Nascimento.

Campinas

2004

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

FOLHA DE APROVAÇÃO

Profa. Dra. Maria Evelynna Pompeu do Nascimento

Prof. Dr. James Patrick Maher

Campinas, Dezembro de 2004

Dedico este trabalho à minha querida avó materna, Mirdza Tiss, a quem chamo carinhosamente de Omama, que tanto me incentivou em todos os momentos de minha vida, trazendo sempre uma palavra de fé e de carinho...

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente Àquele que me deu a vida e que me fez crer na promessa de que “Tudo posso Naquele que me fortalece” (Fil. 4:13) tornando este trabalho possível e real;

Aos meus pais, Ariel e Isolde, à Omama e aos meus irmãos Vitor e Edgar, que sempre me apoiaram em oração e em palavras de incentivo;

Ao meu querido Márcio, meu eterno e único companheiro a quem amo de todo o meu coração, que sempre esteve ao meu lado, participando, me apoiando e me incentivando através de suas orações e palavras de carinho;

Aos meus queridos familiares em San Antonio (TX – USA), por todo apoio e torcida mesmo à distância;

Às minhas amigas Zinádia Ludmila, Yara Máximo de Sena, Livia Pinheiro, Heloísa Belizário, Gláucia Rodrigues e Melissa de Castro com quem compartilhei os vários e significativos momentos de vida acadêmica;

À minha professora Maria Evelynna Pompeu do Nascimento por toda orientação neste estudo e

Ao meu segundo leitor, professor James Patrick Maher por ter se colocado à disposição para a leitura final deste trabalho.

Muito Obrigada!

SUMÁRIO

Resumo.....	1
Introdução.....	2
- Família e Educação no Brasil - uma perspectiva histórica de suas relações.....	8
- I - A Formação Patriarcal de Família e as Casas-Grande	8
1.1 Costumes.....	10
1.2 formação da sociedade brasileira	13
1.3 organização econômica e estrutura familiar	16
- II - Educação das Crianças	19
2.1 meninos e meninas	19
2.2 educação dos meninos	25
2.3 educação das meninas	31
- III - Família e Educação	39
3.1 Movimento do relacionamento família – escola no século XIX	39
3.2 Movimento do relacionamento família – escola no século XX	43

Conclusão	47
Bibliografia	51

RESUMO

O presente trabalho visa desenvolver um estudo sobre alguns aspectos relevantes das relações entre *família e educação* na história do Brasil, em que privilegia-se a importância da família no processo educacional da criança.

Trata-se da revisão bibliográfica de algumas das produções mais significativas que enfatizam tais relações, atentando ao desenvolvimento da organização da estrutura familiar e educacional no curso da história do país.

Palavras – Chave

Educação – Família – Criança

INTRODUÇÃO

O interesse em estudar o tema *Família e Educação no Brasil – uma perspectiva histórica de suas relações* surgiu devido a uma roda de conversa entre colegas da mesma turma (Pedagogia / 2001 – UNICAMP) quando discutíamos experiências de nosso estágio em escolas de ensino fundamental (em Campinas) e comentávamos sobre o aparente desinteresse por parte dos pais no processo de construção de conhecimento de seus filhos.

Atualmente, nota-se que muito se discute sobre esse tema e podemos observar que existem tentativas que visam a reaproximação entre a instituição escolar e familiar a fim de se tornarem parceiras e juntas, cooperar para um maior sucesso no trabalho pedagógico.

Diante disso, como aprecio o estudo de acontecimentos históricos, me interessei em obter um maior conhecimento sobre a evolução dessa relação no curso de nossa história.

Durante a pesquisa pude notar que em alguns momentos muitas mudanças sofridas na estrutura social, política e econômica do país, influenciaram nas estruturas familiares e no desenvolvimento do processo educativo, especialmente no que diz respeito à sua função.

Dessa forma, acredito que o estudo do tema faz-se importante devido a procura em se resgatar no passado o desenvolvimento dessa relação. É um

movimento histórico que, como tantos outros, pode justificar a construção de nossa história atual.

Diante disso este trabalho estará centrado em uma perspectiva histórica da relação entre *família e educação* em nosso país, procurando evidenciar algumas das suas características mais relevantes que influenciaram no processo educacional da criança.

Para tal, foi realizado num primeiro momento o levantamento de bibliografias que poderiam revelar dados sobre o desenvolvimento da estrutura familiar e da educação das crianças.

Dentre os principais autores estão: Maria Paes de Barros, Luciano Mendes de Faria Filho, Gilberto Freyre, Fernando A. Novais, Raul Pompéia e Mary Del Priore.

Frente a isso, o estudo propõe a análise de algumas questões destacadas a seguir:

- Como se deu o desenvolvimento da estrutura familiar no Brasil?
- Como se dava a educação das crianças e qual era a sua função?
- Qual era a importância da família na instrução de seus filhos e quais eram os seus interesses?

Para então uma melhor compreensão da leitura do trabalho, será colocado aqui uma breve explicação da linha de raciocínio que acompanha toda a pesquisa.

O movimento da história familiar e educacional brasileira tem sofrido grandes transformações ao longo do tempo, sendo influenciada por uma série de novidades, tanto na economia quanto na política, que refletiram na vida social, trazendo constantes alterações nas práticas, convicções e cotidiano de cada indivíduo.

A sociedade brasileira se transformava à medida em que uma revolução na economia e na política do país incentivava uma nova imagem social, não mais caracterizada através da imagem “fazendeira”, mas sim uma impulsionada pelo rápido avanço da urbanização.

O café foi o grande responsável pelas transformações na economia e na política brasileira a partir da segunda metade do século XIX, assim como o surgimento de pequenas indústrias.

Com a proibição da entrada de escravos no Brasil, a partir da Lei Eusébio de Queiroz (1850), foi aumentando a demanda de mão-de-obra para a lavoura cafeeira o que teve como solução a utilização do trabalho livre do imigrante, sendo de grande parte, num primeiro momento, de pessoas fugidas da Itália devido a falta de terras e emprego, bem como perseguições políticas promovidas pelas questões sociais (Unificação da Itália – 1871).

Com a chegada do imigrante e a gradativa substituição de mão-de-obra, surgiram novos grupos sociais. A cidade ganhou mais importância devido ao surgimento de diversos membros de uma classe social que não era constituída de senhores nem de escravos, mas de pessoas que ocupavam-se com manufaturas do pequeno comércio, tornando-se parte do mercado consumidor

que alavancou os surtos industriais neste período, e também prestadores de serviços ou aqueles envolvidos no aparelho estatal bem como advogados, médicos, jornalistas, empregados de escritórios e militares.

Ao lado dessa camada média que encontrou seu espaço na vida econômica e política brasileira havia um imenso grupo de excluídos, formado por pessoas de baixíssima condição econômica. Eram pequenos lavradores, sitiantes, artesãos pobres, soldados rasos, vendedores ambulantes e uma grande massa de desempregados, chamados de vadios.

Tendo em vista tais circunstâncias, Cunha (in: LOPES, FARIA FILHO e VEIGA (orgs.), 2000) nos explica que, com o fim do comércio de escravos, os fazendeiros tiveram um grande acúmulo de capitais que acabaram sendo disponibilizados para o mercado especulativo e a aplicação em obras que acabaram viabilizando assim o avanço da urbanização através dos novos veículos de comunicação como a construção de estradas de ferro, a navegação a vapor, os cabos telegráficos e a iluminação pública. Isto pode gerar mudanças que acabaram formando novos hábitos na população, bem como o estímulo de novos serviços e a necessidade da instrução para tais.

Como consequência, a instituição familiar também foi abalada, sendo obrigada a submeter-se a uma nova fase de vivência social marcada por uma sociedade cujas estruturas econômicas estavam centradas nas pequenas manufaturas que deram início ao desenvolvimento fabril, bem como ao desenvolvimento dos espaços urbanos em função desta questão e como local de investimentos dos grandes proprietários de café (aristocracia do oeste paulista)

que estavam redirecionando suas riquezas e acúmulos de capital graças a mão-de-obra livre imigrante.

Dessa forma, dentro desse movimento surge uma nova sociedade, cujas exigências iam além de uma reorganização econômica e política; exigia uma outra postura da família, um novo investimento no sistema educacional, para assim alcançar uma nova forma, satisfatória, de apresentar-se à ela, tendo em vista que necessitava dos quadros formativos que tivessem condições de perpetuar e desenvolver a nova ordem vigente, trazendo legitimação para suas posturas sociais, políticas e econômicas, seja no que se refere ao espaço público, seja no que se refere ao espaço privado, diante das relações implícitas de poder.

Para então compreender essa mudança, o trabalho apresenta uma breve caracterização da família no passado considerando a sua formação patriarcal, o ambiente, os costumes e a contribuição desta na formação da sociedade brasileira que refletirá todas as características de uma nova relação quanto à educação.

Também será apresentada um pouco da organização econômica ligada à estrutura familiar pois é neste contexto que a relação uniforme da família com a educação será afetada.

Esclarecido o movimento da instituição familiar, o trabalho seguirá com a caracterização da educação das crianças dentro desse ambiente, pois nota-se a

evidente ligação desta para com a educação dos seus julgando-se a principal responsável.

Num primeiro momento, será apresentado o caráter educacional que contemplava meninos e meninas da mesma forma até uma dada fase de suas vidas. Posteriormente a isso, essa educação se diferencia, especialmente quanto a suas funções as quais são apresentadas no texto divididas em *educação de meninos – no lar e na escola e, educação de meninas – no lar e na escola*.

Por fim, após a apresentação de todas as características, tanto aquelas que envolvem a família e, a educação das crianças, o trabalho termina com o estabelecimento da relação *Família e Educação* dividindo seus movimentos em duas épocas: *família - escola no século XIX e, família - escola no século XX* abrindo, dessa forma, espaço para uma reflexão do nosso presente através do estudo do passado.

- FAMÍLIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL -

UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DE SUAS RELAÇÕES

Neste trabalho será tratado alguns aspectos relevantes da relação entre *família e educação* durante o curso da história de nosso país, atentando ao seu desenvolvimento e às suas características que influenciaram no processo educacional da criança.

- I -

A FORMAÇÃO PATRIARCAL DE FAMÍLIA E A CASA-GRANDE

Para a definição do conceito de formação patriarcal de família, em se tratando especialmente da nação brasileira, podemos tomar como referência aquela dada por Mello (in: NOVAIS, 1997) o qual explica que esse tipo de formação “(...) *era sobretudo o produto de uma concepção autoritária da natureza das relações entre seus membros.*”

Em nosso país, essa organização, segundo Freyre (1952), era fruto de uma experiência de cultura e de influência das características da instituição familiar da unidade colonizadora.

Frente a essas circunstâncias, nota-se então que no Brasil, desde o princípio de sua colonização existia esse tipo de relação, cujo destaque era a

figura paterna, que tinha todo poder e autoridade sobre os demais integrantes da família e que administrava todo o sistema que envolvia a instituição familiar.

Esse sistema será representado no país pela Casa-Grande, caracterizado como um espaço de:

"(...) grande sociabilidade no interior das moradias, muitas pessoas vivendo juntas na mesma casa, com a presença constante de escravos; pequena sociabilidade externa, pois em raras ocasiões as famílias encontravam-se umas com as outras para eventos de natureza social, festas religiosas ou cívicas; isolamento da esposa, filhas e filhos com relação aos domínios territoriais do pai, único membro do grupo que tinha projeção fora do lar; domínio absoluto do pai, com uso de força física inclusive, sobre todos os demais integrantes do agrupamento." (CUNHA in: LOPES; FARIA FILHO; VEIGA (orgs.), 2000)

E assim, haja vista que o país fora uma colônia de exploração pelos portugueses é através da Casa-Grande – de sua representação – que teremos a grande influência ou imposição de costumes europeus, porém adaptados ao novo ambiente.

As residências retratavam uma nova forma de imperialismo português: atividade agrária e sedentária e, patriarcalismo rural e escravocrata. Dessa forma, o indivíduo luso-brasileiro tornou-se o fundador de uma nova ordem econômica e social e criador de um novo tipo de habitação.

A Casa-Grande então, como centro da formação brasileira patriarcal e religiosa estabelecida por meio da tradição católica dos colonizadores portugueses, tornou-se um ponto de apoio, como diz Freyre (1952), para a organização nacional.

Completada pela senzala, representava também todo um sistema social, econômico e político através do sistema de produção (monocultura latifundiária); de trabalho (escravidão); de política (compadrismo); de família (o patriarcalismo polígamo); entre outros, exercendo ainda funções como “(...) *fortaleza, banco, cemitério, hospedaria, escola, santa casa de misericórdia amparando os velhos e as viúvas, recolhendo órfãos.*” (FREYRE, 1952).

Diante disso, pode-se dizer que o ambiente que envolvia a Casa-Grande representava todo e qualquer tipo de formação da nova terra, brasileira, sendo que o seu domínio se concentrava nas mãos dos senhores de engenho, donos das terras, homens que controlavam todo o trabalho nas plantações e os bens econômicos e, em parte, das mulheres, responsáveis pela casa, dirigindo o trabalho dos escravos na rotina do lar. Esta era uma estrutura representativa do grande poderio feudal que marcou ainda mais a formação patriarcal de família. (FREYRE, 1952 e MATTOSO in: NOVAIS, 1997)

1.1 Costumes

Muitos costumes evidenciam as características da família patriarcal. Um exemplo colocado por Freyre (1952) é o enterro dos mortos dentro da própria casa na capela, uma puxada da casa, o que era uma forma de manter a união da família através do espírito religioso. A propósito, conforme Mauad (in: NOVAIS 1997), “*nascimentos e mortes ocorriam no mesmo espaço, as crianças nasciam em casa e os mortos eram enterrados nas capelas das fazendas.*”

Como a família era uma instituição que prezava pela religiosidade cristã, através da devoção e crença na vida após morte, existia uma forte reverência aos santos em que, devido a grande importância dedicada a eles eram considerados como parte integrante da família, assim, para garantir a vida na eternidade, desde cedo os filhos eram considerados pelas mães como irmãos mais novos de Jesus, encarregando-se de cuidá-los com os mesmos merecimentos dados por Maria ao seu Filho. Isso era evidente ao embalar as crianças para dormir com canções e preces incumbindo os santos de oferecer cuidado e proteção à elas. (FREYRE, 1952)

Outra característica interessante, já no final do século XIX, era a posse de instrumentos musicais, especialmente do piano, o qual era importado da Europa. A presença deste nos lares patriarcais revelava um maior status na sociedade e por isso tornava-se um objeto de muito desejo entre os sobrados e também fazendas. A aquisição do instrumento era motivo de inauguração de salão nas residências, *“(...) um espaço privado de sociabilidade que tornará visível, para observadores selecionados, a representação da vida familiar.”* (ALENCASTRO in: NOVAIS, 1997) Assim, os bailes e reuniões acabavam se tornando freqüentes evidenciando o poder aquisitivo da família.

Além disso, o piano também poderia servir de fonte de renda para muitos. Cada vez mais se comercializavam instrumentos musicais, já que o produto caro e de grande prestígio era cada vez mais ostentado pelas grandes famílias como forma de demonstração de poder.

A imagem e o cotidiano da família patriarcal também foram transformados com o tempo. Se antes se expunham apenas nas missas e às vezes nos teatros, no final do século XIX, com o início da iluminação a gás no centro da cidade e com a mudança na economia no momento voltada para a produção cafeeira, surgiram novas opções de lazer que também poderiam ser noturnas. As famílias eram atraídas para fora das casas freqüentando confeitarias, restaurantes e cafés.

Por causa disso, a estética também mudou. Agora com a aparência mais exposta, sentiam a necessidade de melhorar os padrões de vestimenta. As mulheres investiam em luvas, chapéus, vestidos mais enfeitados e sombrinhas, para protegerem-se do sol. Assim, conforme as oportunidades iam sendo lançadas, a família foi estabelecendo novos hábitos. (ALENCASTRO in: NOVAIS, 1997)

No início do século XX, as famílias mais abastadas apresentavam uma outra forma interessante de manifestarem a sua importância na sociedade. Esta é o registro de imagens (fotografias). Dentre vários tipos de registros, como comemorações, mortes, as diferentes gerações, etc., estão os registros da formação escolar. Estes revelavam a relação existente entre a educação e a possibilidade de ascensão social e exercício da cidadania. Os retratos típicos do aluno assentado à carteira escolar, com a bandeira nacional ao fundo segurando o lápis, ou o retrato da formatura com o canudo na mão e o anel, eram motivos de grande regozijo da família. Isto demonstrava a aquisição de superioridade no ambiente social. (SCHAPOCHNIK in: NOVAIS, 1998)

1.2 Formação da sociedade brasileira

A importância da família patriarcal na formação da sociedade brasileira foi bem significativa, pois era a estrutura base que a regia e a sustentava. Os portugueses, como minoria, mas atitudes dominantes, foram aqueles que deram início à caracterização do Brasil e posteriormente, os outros descendentes (de origem européia).

Assim, o modelo de sociedade brasileira foi sendo inspirado no modelo português, porém sofrendo algumas adaptações, como por exemplo, da relação nobre / plebeu para brancos livres / escravos negros. A hierarquia era diferenciada então, por possuir ou não a liberdade. Até certo ponto, não importava tanto o contexto econômico, origens sociais ou funções, mas bastava ser livre para que pudesse ser considerado, mesmo que aparentemente, parte da mais nobre posição social. (MATTOSO in: NOVAIS, 1997)

Sendo a família o alicerce da estrutura social daquela época, procurava-se preservar sua ordem. E para isso prezava-se pelo casamento.

Muitas vezes para a manutenção da estrutura familiar, tanto econômica, política e social, era freqüente os casamentos cosangüíneos – entre primos, tios e sobrinhas “(...) cujo fim era evidentemente impedir a dispersão dos bens e conservar a limpeza do sangue de origem nobre ou ilustre” e também estreitar os laços de solidariedade de família para a manutenção da propriedade. (FREYRE, 1954)

Mediante a isso, o senhor, ao preservar as filhas para o matrimônio arranjado segundo sua aprovação, estaria preservando a própria honra

favorecendo a defesa de seus interesses de poder, e ainda, zelando pelo casamento segundo sua vontade, não se corria o risco de possuir sangue “escravo” por herança genética, permitindo o livre poder sob as terras, as heranças e a manutenção do nome representativo da família.

A importância da preservação de sua união era tanta, que em um de seus exemplos, Mello (in: NOVAIS, 1997) cita Rego Barros, um chefe político, cuja prioridade era velar pela proteção da parentela e da solidariedade, pois para ele a família poderia estar sujeita à desagregação e às variações econômicas existentes na época. Assim, preservando sua união, poderia reconstituí-la caso se desfizesse.

Porém, apesar de atenderem à preservação da instituição, muitas vezes essa intenção era quebrada. A proximidade entre os familiares não impediu que houvessem desentendimentos entre eles que, não raramente, aconteciam por disputa de terras ou herança, e por vezes levavam até à morte, devido a motivos de honra e partidarismo político. (FREYRE, 1954)

Também, a ideia da manutenção dessa ordem pela não mistura de sangue foi apenas aparente.

Destacando-se o patriarcalismo polígamo dominante, nota-se que, devido a ele, houve uma forte miscigenação entre raças a qual provocou um acréscimo na família de um número cada vez maior de bastardos e dependentes dos patriarcas. Assim, devido a miscigenação entre portugueses (europeus) – índios – negros, a população foi cada vez mais se multiplicando em “filhos” mestiços.

Diante disso, pode-se observar que, mesmo com as intenções conservadoras da família dominante européia, a formação da família legítima brasileira se deu inicialmente da união de 2 culturas, a européia e a indígena, posteriormente também da cultura negra, sendo que houve a predominância da moral européia e católica. Entretanto, os fatores culturais e cotidianos das outras raças não são desprezíveis, já que a descendência brasileira é fruto de ambas.

Assim a sociedade brasileira foi se construindo.

“A base, a agricultura; as condições, a estabilidade patriarcal da família, a regularidade do trabalho por meio da escravidão, a união do português com a mulher índia, incorporada assim à cultura econômica e social do invasor”
(FREYRE, 1952).

Frente a essas condições nota-se que a formação da sociedade brasileira foi marcada pelo destaque da soberania da família patriarcal legítima (européia) que, conforme Caio Prado Júnior e Nelson Werneck Sodré, citados na obra de Freyre (1952), na medida em que conquistava a ascensão procurava sempre manter o estilo de vida familiar da minoria, prezando por um estilo paternal de zelo, na medida do possível em sua “expressão integral” (manutenção da ordem por relações de dependência, valores morais, bases sólidas e estáveis), o que qualitativamente fora dificultada pela instabilidade e insegurança econômica e também pelo sistema de escravidão, fatos que contribuíram para o abalo da estrutura familiar.

Devido a tais circunstâncias, a forte liderança do pai de família foi perdendo o seu destaque enquanto outros personagens obtinham ascendência na sociedade, bem como juízes, correspondentes comerciais, diretores de escolas e médicos. A partir de então, o prestígio e poder não mais tornavam-se reservados apenas nas mãos do patriarcalismo rural, mas dividido entre os homens que ganhavam devida importância no meio social. Consequentemente, a sociedade brasileira foi desconcentrando seu poder patriarcal e se alastrando entre novas personalidades, gerando também novas mudanças na estrutura política e econômica do país. (ALENCASTRO in: NOVAIS, 1997)

1.3 Organização econômica e estrutura familiar

Conforme Biasoli-Alves (2000), *“A instituição familiar vem sofrendo grandes modificações”* que, como bem sabemos, são devido as mudanças nas práticas, funções e valores às quais a organização social está sujeita.

A família patriarcal, baseada na grande propriedade e na mão de obra escrava, influenciava a economia brasileira através de sua representação de poder, de produção e vida social.

Com o tempo a organização econômica no Brasil sofreu algumas alterações. No final do século XIX, especialmente em S.P., o sistema agrário monocultor não mais se fundaria no açúcar, mas no café. O açúcar estava passando por uma crise no mercado internacional e com isso, os senhores se

viram diante da necessidade de trazer melhoras para o cultivo. Conforme Mello (in: NOVAIS, 1997):

“Se os preços do produto não se recuperarem ou se os senhores de engenho não se associarem para modificar o regime de trabalho e renovar os métodos agrícolas e industriais, o açúcar deixará de ser remunerador.”

Com a produção cafeicultora, o tráfico internacional de escravos não mais existia formalmente, entretanto ainda existia o tráfico interno, especialmente nas regiões rurais do Centro-Sul onde mais se concentrava a produção agrícola. (ALENCASTRO in: NOVAIS, 1997)

Mas, o problema da escravidão acabou sendo parcialmente resolvido com a concessão de liberdade através da Lei Áurea, o que ocasionou amplas e profundas transformações sociais no país. Com o tempo, isso trouxe consequências para toda a produção agrícola abalando as estruturas econômica e política no Brasil.

A partir daí, a família não seria mais a mesma, apesar de ainda demonstrar uma certa estabilidade, mesmo assim, o sucesso monocultor perderia o seu vigor, e novas buscas de sustentação e preservação deveriam ser alcançadas. (ALENCASTRO in: NOVAIS, 1997)

Além disso,

“Ao mesmo tempo, a riqueza gerada pelo comércio do café acarretou um certo desenvolvimento da indústria, do comércio, dos serviços, dos transportes e das comunicações, ligado à infra-estrutura para a produção cafeeira,

proporcionando o aparecimento de uma camada média urbana: trabalhadores predominantemente não-manuais, prestadores de serviços ou alocados no aparelho estatal (advogados, médicos, jornalistas, empregados de escritórios, militares)”. (MONTEIRO, 2000)

Tudo isso abalou a estrutura familiar patriarcal, que foi perdendo a sua totalidade no espaço social abrindo caminhos para novas classes que vinham ganhando destaque.

Mas Freyre (1952) conclui que a instituição foi verdadeiramente abalada especialmente devido à instabilidade econômica, afirmando que na verdade foi o sistema monocultor de produção de açúcar que ofereceu condições de maior “(...) estabilidade econômica e social de vida organizada de família”. Assim, afirma que o Estado colonizador não fora o responsável fator colonizador, nem tampouco o indivíduo por si só, mas sim a família, como

“(...) a unidade produtiva, o capital que desbrava o solo, instala as fazendas, compra escravos, bois, ferramentas, a força social que se desdobra em política, constituindo-se na aristocracia colonial mais poderosa da América.”

Foi através dela que houve a preservação dos bens culturais europeus no Brasil, bem como formas de pensamentos e idéias, que fundamentaram uma sociedade escravocrata, latifundiária e aristocrática que também serviu de base para a sustentação de uma obra educativa no país a começar pela Companhia de Jesus. (ROMANELLI, 1993)

EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

2.1 Meninos e meninas

Os primeiros indícios que temos de educação de crianças, é com a chegada dos jesuítas que, não só às crianças indígenas, mas também aos adultos, ensinavam em seus colégios a leitura, a escrita, o soletrar e a reza em latim com o intuito, à primeira instância, de moralizá-los.

Assim, os grandes educadores da América, de início, foram os jesuítas, grandes conhecedores da palavra (especialmente dos conhecimentos religiosos). (FREYRE, 1952)

Nos colégios dos séculos XVI e XVII, eram eles os responsáveis pela educação de crianças indígenas e filhos de portugueses, europeus e mestiços, caboclos e órfãos, haja vista a grande miscigenação entre os povos. Segundo Freyre (1952), é interessante observar que não havia indícios de preconceitos de cor ou raça, e parece sim, que houve uma relação fraternal entre os alunos. Os colégios eram espaços de encontro de culturas, formação de palavras, brincadeiras, jogos, etc.

Nota-se que a educação das crianças, até um dado momento, era a mesma entre meninos e meninas, e aparentemente não havia distinção entre raças ou culturas. Freyre (1954) nos explica que devido à miscigenação entre os povos houve um certo intercâmbio entre as culturas o que trouxe influências

para a educação no país. Assim, o autor (1954) conclui que o povo brasileiro, mesmo sendo descendente direto do branco, traz na alma um pouco da cultura, costumes, personalidades do índio e/ou do negro, adquirido seja através da escrava que o embalou, deu de mamar, comer, etc, seja das relações amorosas ou do muleque que foi o primeiro companheiro de criança, afetando dessa forma, mesmo que indiretamente, o desenvolvimento do ensino no país.

No século XIX a educação se dava dentro de casa, perto da família, sendo restrita a esse ambiente. As mães e as escravas ensinavam os costumes. A leitura e a escrita, caso fossem consideradas relevantes como uma forma de aquisição de uma “cultura letrada”, eram aprendidas através de padres ou tutores. Assim, além dos costumes incorporados no dia-a-dia, o aprendizado da língua e da escrita eram os primeiros ensinamentos considerados formais. (VILLELA in: LOPES; FARIA FILHO; VEIGA (orgs.), 2000)

Entre o povo existia uma divisão entre a língua escrita e a falada, sendo que nas Casas-Grande era uma e na Senzala outra. Devido a ligação da ama negra com a criança branca através dos cuidados prestados ao pequeno, essa dualidade foi aos poucos sendo extinguida. Apesar da predominância da língua portuguesa, esta sofreu forte influência africana e também indígena, sobretudo do novo ambiente, não mais europeu, mas tropical da América. (FREYRE, 1954)

Então, como consequência de uma certa proximidade com os da Senzala nas casas de família e nas relações domésticas, a língua dos escravos foi sendo incorporada ao ponto de nas escolas missionárias serem ensinadas além dessa, adaptada junto ao português europeu, também a língua dos indígenas

juntamente com a latina (da igreja). Theodoro Sampaio, citado na obra de Freyre (1952), justifica o fato nos informando que já nos seminários para meninos e meninas, filhos dos índios, mestiços ou brancos, os padres ensinavam as duas línguas (português e tupi) a fim de prepará-los para levar a conversão ao lar.

Porém, após a saída dos jesuítas do país, a responsabilidade da educação das crianças brasileiras foi passada aos padres-mestres e aos capelães de engenho que começaram, a partir daqueles da Senzala até aos da Casa-Grande, a tentar apagar a influência negra na linguagem enfatizando mais a língua dos senhores por meio de seu forte conhecimento do latim e da gramática. Para eles era com os portugueses ilustres que as crianças deveriam aprender a falar e não com as queridas negras. Elas deveriam ignorar as expressões ouvidas dessa gente e aprender o português correto, do Reino.

As crianças recebiam educação em salas de aula das Casas-Grande e eram educadas pelos severos padres-mestres. Aprendiam inicialmente a língua falada e a escrita correta. Porém, não se pode ignorar que, por mais que negassem a influência negra na fala, a língua acabou por se tornar diferente do português do Reino. Esta foi enriquecida por diversas formas de linguagem que não puderam ser desprezadas devido à influência tida pelo relacionamento entre Casa-Grande e Senzala, mucamas, escravos e senhores. (FREYRE, 1954)

Com o passar do tempo a responsabilidade por parte das mães para com o cuidado e a supervisão da educação das crianças foi muito valorizada reforçando a idéia de que era muito importante que as próprias mães

cuidassem da primeira educação de seus filhos para não deixarem sob a influência das amas, negras ou muleques. (D'INCAO in: PRIORE, 2001)

Mas na verdade, as primeiras educadoras, se assim podemos dizer, foram aquelas consideradas “boa ama negra” dos tempos patriarcais, que ao criar a criança, dando-lhe de mamar, embalando para dormir, contando histórias, ensinavam o “(...) português ‘errado’, o primeiro ‘padre-nosso’, a primeira ‘ave-maria’, o primeiro ‘vôte!’ ou ‘oxente’ (...)” (FREYRE, 1954)

Mesmo assim, por causa da supremacia dos europeus no país (“donos da língua”), a massa popular, em grande parte constituída de descendentes negros (“deformadores da língua oficial”) foi obrigada a se adaptar às novas condições, moldando o seu modo de falar. (ALENCASTRO in: NOVAIS, 1997)

Já final do século XIX, algumas famílias, aquelas mais abastadas, investiam também no ensino de outras línguas. Em uma de suas experiências, Barros¹ (1998) relata que aqueles que faziam parte da sua casa, grandes e pequenos, aprendiam especialmente o francês, pois todos os livros didáticos eram nessa língua. A sala de estudos da casa possuía uma biblioteca cujos livros todos eram em língua estrangeira, por isso se quisesse ter acesso às obras era preciso dominar outra língua.

¹ A autora Maria Paes de Barros nasceu em 1851 em São Paulo, descendente de uma ilustre família patriarcal. Em sua obra nos revela as experiências que tivera quanto à educação e cotidiano familiar. Estas podem nos servir de exemplos para a demonstração da participação da família na educação das crianças.

Além das línguas, outro conhecimento também era ensinado, o das contas. Mas não era tão enfatizado como o saber da fala e da escrita.

Era comum o uso de cartilhas de alfabetização, (cujo ensino da leitura iniciava-se pela repetição de sílabas, depois com o diálogo direto com o leitor, formando nomes pessoais como também de cidades e capitais) e de ensino religioso, que eram oferecidas tanto na educação em casa quanto na esfera pública, as quais enfatizavam a formação espiritual da criança que deveria ter sido iniciada pela mãe desde a primeira fase de sua vida. (PRIORE, 1999)

Sendo os educadores padres-mestres, estes deveriam sobretudo estimular e controlar mensalmente a confissão de seus alunos além de incentivá-los a participar de eventos da igreja.

Segundo Priore (1999), essa tendência para a formação espiritual era submetida também a uma certa preocupação pedagógica cujo objetivo era transformar a criança em um “indivíduo responsável”, sendo os ensinamentos cristãos como os da leitura e da escrita, considerados fundamentais para a boa educação moral.

Os valores aplicados a meninos e meninas eram os mesmos, os de respeito, obediência, honestidade e trabalho, entretanto a educação entre eles se fazia bem distinta quanto a sua finalidade.

As melhores famílias transmitiam aos filhos as vantagens da herança social. Os meninos deveriam ser educados para a manutenção de uma ordem patriarcal de família, especialmente conservando o respeito ao pai mesmo

depois de casado. Ainda que o filho tivesse alguma liberdade perante ele, o pai ainda era o senhor sobre a sua vida. (FREYRE, 1954)

Já as meninas eram educadas para a submissão, delicadeza no trato, pureza, capacidade de doação, prendas domésticas e habilidades manuais.

A participação da família sobre essa educação, se dava através de uma severa supervisão pois as crianças eram educadas sobretudo, para a obediência às regras dos adultos. (BIASOLI-ALVES, 2000)

No início do século XX a frequência de crianças em escolas era maior, sendo porém, instituições distintas para meninos e meninas. Conforme Louro (in: PRIORE, 2001) eram:

“(...) escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas; escolas mantidas por leigos – professores para as classes de meninos e professoras para as de meninas. Deveriam ser, eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura.”

Assim, até uma determinada época a educação de meninos e meninas permanecia com as mesmas características. Depois disso, quando maiores, o ensino se fazia distinto especialmente quanto à sua finalidade, cujas diferenças estavam na valorização dos atributos manuais (universo feminino) e

intelectuais (universo masculino) . Meninos e meninas já não mais recebiam a mesma educação. (MAUAD in: PRIORE, 1999)

2.2 Educação dos meninos

No lar

Freyre (1954) nos revela o cuidado que as mães e amas negras tinham, no ambiente familiar, sobre o menino enquanto ainda era pequeno. Estes eram cuidados com mimos e resguardados de tudo, sol e chuva, cuidados exagerados que faziam com que a criança crescesse pálida e muitas vezes com a saúde debilitada. Também haviam alguns da Senzala que eram cuidados na Casa-Grande e recebiam o mesmo tratamento que os meninos brancos, como se fossem da família.

Porém, quando a criança já era crescida, no século XIX, a vida dos meninos brasileiros das grandes famílias era de se estranhar. Eram praticamente obrigados a se comportarem como verdadeiros “homenzinhos” desde cedo: 9 ou 10 anos. O andar, as vestimentas e expressões. Poderiam ser crianças até os 10 anos no máximo. Depois disso já se tornavam rapazes.

Segundo Freyre (1954) foi praticamente um Brasil sem meninos. Desde cedo (por volta dos 7 anos) já sabiam de cor os nomes das capitais européias, “(...) somava, diminuía, multiplicava, dividia; declinava em latim; recitava em francês”.

Podia se observar nesta época a tristeza nos meninos e a falta de vivacidade nos rapazes. A educação parecia reduzir-se à função de destruir toda a alegria e espontaneidade da infância.

Até meados do século XIX, o costume nos engenhos era oferecer educação ao menino dentro da própria casa, ministrada pelo capelão ou mestre particular que, conforme Freyre (1954),

“(...)eram uns ranzinzas terríveis, sempre fungando rapé; velhos caturras de sapato de fivela e vara de marmelo na mão. Vara ou palmatória. Foi à força de vara e palmatória que ‘os antigos’, nossos avós e bisavós, aprenderam latim e gramática; doutrina e história sagrada.”

Existiam salas de aula nas Casas-Grande em que além dos meninos brancos, reuniam-se muitas vezes, também meninos de cria e muleques da Senzala. Todos aprendiam juntos a ler e escrever, contar e rezar. (FREYRE, 1954)

Mello (in: NOVAIS, 1997) cita o exemplo da educação de Rego Barros, já citado, que pode servir de exemplo para a caracterização de uma educação recebida dentro do próprio lar, limitada à leitura e à escrita, operações matemáticas e a preocupação com a linguagem “correta”:

“A educação de Rego Barros, feita toda ela em casa, não podia deixar de ser deficiente, limitando-se à leitura, à redação e às quatro operações. Mas a excelente memória, a inteligência viva e a sagacidade natural permitiram-lhe suprir as lacunas. Falando, sua linguagem era ‘correta, fluente e agradável’, em nada parecendo à daqueles contemporâneos que para desespero do padre Lopes

Gama falavam 'a linguagem ou geringonça luso-africana de muita gente nossa'. Escrevia, porém, com erros de ortografia e péssima caligrafia, razão pela qual preferia ditar, embora a expressão fosse precisa e clara."

Mais tarde, depois da Independência, surgiram colégios particulares (internatos ou externatos) em que freqüentavam filhos de magistrados e altos funcionários públicos que se entristeciam ao ter que deixar a boa vida ao ar livre para se enclausurarem em salas de aula. (FREYRE, 1954)

Também nas fazendas, a partir da segunda metade do século XIX, os pais poderiam encaminhar seus filhos para instrução nos colégios ao invés de mantê-los em casa com uma preceptora, porém essa escolha só poderia ser feita a partir dos sete anos de idade. (MAUAD in: PRIORE, 1999)

Quando a criança ainda era pequena (até os 11 anos), antes de passar a freqüentar o internato, freqüentava escolas (externatos) cuja educação acontecia ainda sob orientação do pai. (POMPÉIA, 1996)

Nas escolas ficava a imagem melancólica, tristonha. Tinham lições em salas apertadas e sem ar. Leitura em voz alta e ao mesmo tempo.

Nas escolas

Quando já mais crescidos, alguns meninos, aqueles pertencentes às grandes famílias do país, eram enviados para a Europa pois alguns pais, permitiam que seus filhos fizessem o curso de Direito em universidades

européias para que seguissem a carreira política e ainda manterem o prestígio social da família. (MELLO in: NOVAIS, 1997).

“Os meninos de elite iam para a escola aos sete anos e só terminavam sua instrução, dentro ou fora do Brasil, com um diploma de doutor, geralmente de advogado.” (MAUAD in: PRIORE, 1999)

Outros, eram enviados para colégios de padres, os seminários, em que conforme as observações feitas por Luccock (observador inglês no Rio), citado na obra de Freyre (1954) podia se observar que no recreio todos usavam batinas e pareciam sufocados. Eram pobres de espírito, tinham pouca motivação de inteligência, sem boas maneiras e até descuidados da higiene. O ensino era puramente eclesiástico pois os professores eram pobres em conhecimento da ciência.

Com a chegada das linhas de ferro, na metade do século XIX, a ida dos meninos de engenho aos colégios internos da capital, tornou-se mais fácil. (FREYRE, 1954)

A responsabilidade do educar era transferida à escola assim que o menino ingressava na instituição. Não mais à família. À ela, apenas cabia a manutenção da criança no internato.

A entrada na escola representava não mais o clima de afeição e cuidados que tinha sob a mãe. Era um ambiente diferente no qual o menino era submetido às regras. Regras que eram impostas sob o comando da autoridade responsável pela escola, a figura do diretor. Lá viveria por si só. Isso implicaria

em uma renúncia da infância: deixar os brinquedos e brincadeiras , a liberdade em não assumir responsabilidades e a proteção da família. Agora viveria para encontrar a si mesmo como homem, adquirindo confiança em si próprio e alcançar méritos pelas próprias forças.

Muitas vezes a escola era garantida pelas autoridades como se fosse uma extensão do lar. Apenas era maior em estrutura e mais forte na vigilância. (POMPÉIA, 1996)

Lá aprendiam aritmética, geografia, latim, francês, caligrafia e o soletrar. Dentre estas também a educação cristã, o ensino da literatura e das artes (poesia, música, desenho, escultura, arquitetura, pintura, etc.) (FREYRE, 1954 e POMPÉIA, 1996)

Nos estudos, boas notas tinham grande valor. Além de ser chave para a aquisição do diploma, podia ser premiado com medalha, de ouro ou de prata, conforme a qualidade da avaliação, e isso fazia do documento um documento honroso. As provas eram orais e escritas.

A escola não era um lugar prazeroso. Chegava ao momento em que tudo parecia monótono, pairando o tédio sobre os alunos. Para superar o sentimento tentava-se criar outras brincadeiras que existiam na escola durante os intervalos (peteca, bola de gude, chicote-queimado, etc.), entre elas as apostas – algo proibido, o que despertava maior interesse – cuja moeda principal era o selo. (POMPÉIA, 1996)

Fato interessante é que com o aumento de tais colégios começou a preocupação dos higienistas da época com a higiene escolar. Muitos meninos

morriam de doenças adquiridas no local. A caracterização das escolas não eram das melhores e isso influenciava na saúde dos estudantes. Eram prédios localizados em ruas distantes e apertadas. A temperatura do local, a proximidade das camas do solo enquanto dormiam, as iluminações à gás e azeite, também prejudicavam a saúde.

Porém, o que mais preocupava era a higiene sexual. Muitos destes colégios foram locais de imoralidade. Quando esta era descoberta, muitas vezes eram humilhados pelo mestre (“senhor todo-poderoso”) na frente de todos sofrendo punições severas, assim como também por falta de estudar a lição. (FREYRE, 1954)

Por isso, a maior preocupação das escolas, da autoridade que a administrava, era a educação do caráter, da imoralidade, já que muitas vezes o pai enviava o filho para correção e severidade. (POMPÉIA, 1996)

Entretanto, existiam contradições no ambiente escolar. Especialmente no que se refere à essas características citadas. Mesmo que aparentemente houvesse a aplicação severa, rígida de educação, não era isso que corrigia o que tantos pais acreditavam que daria a solução para o comportamento de seus filhos.

Mesmo havendo exceções, os alunos pareciam ignorá-la e assim tornavam o ambiente em um ambiente tenso marcado sobretudo pela violência corporal.

Alguns pais criam, na ingenuidade, que se seus filhos recebessem uma educação cristã, esta poderia resgatá-los da perdição, porém muito menos esta, favorecia a correção dos meninos. (POMPÉIA, 1996)

Assim, todo tipo de educação administrada aos meninos, seja ela de aquisição de conhecimentos seja de correção moral, era voltada aos interesses da manutenção da ordem familiar e preservação de seus prestígios no ambiente social, cuja responsabilidade era passada à escola com a participação superficial da família como provedora de recursos para a sustentação dos estudos.

2.3 Educação das meninas

No lar

Diferentemente da educação dos meninos, as meninas eram educadas na maior parte do tempo dentro do lar a fim de se prepararem para o seu futuro, certamente o matrimônio. Se saíam do ambiente caseiro era somente na companhia dos pais ou parentes mais velhos. Ainda assim, a circulação das moças nos espaços públicos só poderia acontecer em ocasiões especiais, geralmente ligadas à atividade da igreja. (LOURO in: PRIORE, 2001)

As meninas então eram preservadas para o casamento (13 – 15 anos), cujos maridos eram escolhidos de acordo com a conveniência exclusiva dos pais. Geralmente para a preservação dos interesses políticos, sociais e econômicos da família. O casamento era usado como um degrau de ascensão

social e uma forma de sua preservação. Para isso eram escolhidos oficiais, médicos e senhores de engenho. Entretanto, conforme nos informa Freyre (1954), às vezes o planejado não era obedecido ocorrendo raptos e fugas românticas.

“Pelo matrimônio, a mulher devia tornar-se antes a filha dos sogros do que dos pais, a irmã dos cunhados mais que dos irmãos. A entrada da recém-casada no grupo doméstico representava assim algo de potencialmente desagregador. Daí que sua estimação não se faça primordialmente em termos de cônjuge, isto é, em termos de seu relacionamento com o marido, mas como parenta, vale dizer, com base no seu relacionamento com a nova família, que doravante é propriamente a sua.” (MELLO in: NOVAIS, 1997)

Diante disso, a família é que tinha o poder sobre toda educação e futuro da menina. Era a instituição que escolhia o casamento como melhor lhe convinha, menosprezando todo e qualquer sentimento da moça.

Nesse período, em alguns casos, poderia ser conduzida àquele com quem deveria se casar também pelos irmãos. *“Na tarefa de casar as irmãs, tanto o pai quanto o filho desempenharam-se a contento”*, sendo que na maioria das vezes se dava por imposição, seja pelo pai ou pelo irmão. (MELLO in: NOVAIS, 1997)

Criada para o casamento então, para conquistá-lo com sucesso aos olhos da família, a menina deveria mostrar suas virtudes e valores adquiridos através dos ensinamentos recebidos em casa, especialmente o de submissão ao marido. (BIASOLI-ALVES, 2000)

Segundo Louro (in: PRIORE, 2001) *“O domínio da casa era claramente o seu destino e para esse domínio as moças deveriam estar plenamente preparadas.”*

“Desde cedo, as pequenas eram iniciadas nas ‘prendas domésticas’, consideradas tão necessárias quanto os estudos” (BARROS, 1998). Tão necessário também quanto a educação moral e religiosa que cooperava ainda mais para a manutenção e a constância na aplicação dessa função reforçando a idéia da obediência e submissão que, caso viesse a falhar, estavam submetidos a condenações divinas.

Por isso, a vigilância e as punições (castigos e surras) eram seguidas rigorosamente, para que não houvesse quebra de regras, especialmente a da submissão. O controle era feito por meio de ameaças de retirada de afeto, de abandono e solidão, castigos divinos, remorso e culpa. (BIASOLI-ALVES, 2000)

Ao contrário do rapaz, à moça não foi admitido nenhum tipo de liberdade. Vivia quase que permanentemente dentro da casa e se se afastava, era apenas em situações de passeio ao engenho de algum parente sempre acompanhada de alguém mais velho da casa. Dessa forma, ante a qualquer circunstância, deveriam sempre se mostrar humildes e submissas, já se mostrando preparadas para o casamento. (FREYRE, 1954 e MELLO in: NOVAIS, 1997)

Consumado o matrimônio, ela então tinha o seu lugar; restrito ao lar e aos cuidados dos seus (maridos, filhos e pais). Sendo moças casadas, tinham uma nova função, sendo esta de contribuir para a mobilidade social da família e

conservar uma imagem de esposa “ideal” e de boa mãe. (D’INCAO in: PRIORE, 2001)

Para as meninas pertencentes à uma família de nível social mais elevado era oferecido uma educação voltada à leitura, escrita e noções básicas de matemática complementada pelo aprendizado do piano e do francês ministradas por uma professora particular ou em escolas religiosas. A educação limitava-se assim à arte dos bordados, costuras, culinárias e também à administração do trabalho das criadas. (LOURO in: PRIORE, 2001)

As meninas então, recebiam educação em casa por uma professora que ensinava trabalhos manuais, culinária, música e línguas. Conforme Barros (1998) tudo era ensinado pela professora em francês e alemão, mas também ensinava o português embora de forma superficial.

Segundo a autora (1998) a instrução era muito elementar e raramente havia escolas para as meninas e menos ainda, livrarias que poderiam permitir acesso às escrituras. Os livros que chegavam à elas geralmente eram apenas de missas ou de fama universal, os demais era raro o acesso.

Um dos estudos mais prazerosos para elas era o da poesia. Sofriam, choravam e se emocionavam com a morte dos heróis. Decoravam e recitavam trechos de sua leitura preferida.

Enfim, eram sempre vigiadas para o cumprimento das tarefas e caso cometessem alguma falta, fazia-se uso dos castigos.

Ao se casarem, o estudo não era considerado mais necessário. Era hora da moça colocar em prática todo conhecimento doméstico que adquirira nas aulas. O desafio de governar a casa, dar ordens às escravas, etc. (BARROS, 1998)

Na escola

Ao longo do século XIX, a instrução das meninas sofreu algumas variações. Apesar de ainda manter a valorização das habilidades manuais e dotes sociais, os currículos das escolas já apresentavam algumas disciplinas mais variadas como o ensino de outras línguas, inglês e francês, aritmética, história antiga e moderna, e mitologia, mas que não eram tão priorizados quanto as prendas domésticas.

Exigia-se, sobretudo, o desempenho da menina no ambiente social para estar preparada para o matrimônio. Aquelas pertencentes às grandes famílias, deveriam apresentar perfeição no piano, nas línguas estrangeiras, no desenho, no bordar e tricotar para atingir o prestígio social “ideal”. (MAUAD in: PRIORE, 1999)

Assim, devido seu futuro ser predestinado ao casamento, as meninas não precisavam mais estudar e então eram tiradas das poucas escolas existentes, às vezes situadas dentro da propriedade de sua família, com a justificativa, conforme nos mostra Biasoli-Alves (2000), de que se estudassem demais mudariam suas formas de pensar e sonhariam bobagens, prejudicando assim todos os planos para o “bom” futuro da moça.

A educação assim, não se fazia útil para as mulheres depois de algum tempo. Apenas servia para que pudessem ler romances, escrever diários, cartas ou bilhetes para os possíveis namorados, que muitas vezes não lhes eram permitidos pois já tinham o seu dote garantido.

Nas primeiras décadas do século XX existiam poucas faculdades no país, apenas nos grandes centros como São Paulo e Rio de Janeiro, porém existiam alguns colégios que na maioria eram herança dos colégios jesuítas.

Com o tempo, após o aprendizado das primeiras letras em casa, tornou-se mais comum a frequência de meninas de classe mais abastada nesses colégios os quais alguns eram voltados para o magistério. Eram enviadas a colégios internos de freiras para completar a educação e se não continuassem para se tornarem freiras depois de alguns anos, saíam prontas para se casarem. Lá, os principais ensinamentos eram o da arte culinária, artes manuais e música (piano).

Porém, nota-se ainda que não era comum as moças se dedicarem aos estudos acadêmicos e se se dedicavam, estudavam para se formarem professoras através dos cursos normais existentes com força maior a partir do final do século XIX. (BIASOLI-ALVES, 2000)

Segundo Schapochnik (in: NOVAIS, 1998),

“Convém notar que, para as mulheres, a posse do diploma e o ingresso no magistério significou não apenas uma dignificação, mas também uma libertação da opressão da esfera doméstica e a conquista de um espaço na esfera pública, que era apanágio dos homens.”

A educação das meninas tomaria então, um novo rumo a partir do século XX. Com o impulso das novas transformações, criou-se uma nova expectativa de vida. As mulheres não mais se conformariam com a situação que lhes era imposta, de se dedicarem apenas aos trabalhos domésticos, mas procurariam valorizarem-se no ambiente em busca de uma nova formação.

Essa iniciativa, de quebra da rotina feminina, também foi considerada como um dos fatores responsáveis pela corrosão dos costumes e da ordem familiar, “(...) tida como o mais importante ‘suporte do Estado’ (...)” e preservação da estabilidade social. (MALUF e MOTT in: NOVAIS, 1998).

Com a suposta independência da mulher, a família acabou se dissolvendo perdendo o vigor em sua estrutura. Dessa forma a mulher começaria a se destacar na sociedade procurando a sua independência através de meios que pudessem resgatar o seu valor cultural e intelectual. Existiam as revistas femininas que defendiam essa nova posição, valorizando a importância e o sentido da instrução às mulheres. Como exemplo, na *Revista Feminina* (janeiro 1920) citado por Maluf e Mott (in: NOVAIS, 1998): *‘Sem instrução e com essa espécie de educação, que pode ser da menina moderna?’*

Porém, apesar das constantes reivindicações, os resultados não foram imediatos. Muitos obstáculos foram sendo encontrados e muitas vezes essa nova iniciativa não alcançou sucesso. Ainda existia (e existe) a idéia do marido, responsável por toda a família e, a mulher, pelos afazeres domésticos e cuidados dos filhos. O trabalho fora do espaço doméstico fora considerado por muito tempo como apenas uma ocupação transitória, pois deveria ser

abandonado ao alcançar o casamento para que pudesse exercer a sua real missão de esposa e mãe. (LOURO in: PRIORE, 2001)

Entretanto, conforme nos mostra Maluf e Mott (in: NOVAIS, 1998):

“É certo que, com o desenvolvimento industrial e urbano, o acesso a uma melhor escolaridade, a divulgação pela imprensa de uma participação maior das mulheres no espaço público depois da Primeira Guerra, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos, o avanço do feminismo e as freqüentes reivindicações das mulheres por maiores oportunidades acabaram por abrir algumas novas profissões para as brasileiras fora do lar.”

Assim, nesse momento, as mulheres cuidadosamente ganhavam espaço no ambiente educacional sendo também freqüentadoras dos cursos profissionalizantes. Mas aquelas que eram casadas de acordo com o Código Civil, necessitavam da autorização do marido para exercer qualquer atividade fora do lar, pois somente era permitido se realmente fosse necessário para contribuir para a garantia do sustento do lar. Entretanto, deveriam sobretudo apresentar-se como excelentes donas-de-casa e capazes de exercerem ambas funções perfeitamente. E mesmo que houvesse a oportunidade de trabalho, ela ainda assim era excluída, executando aqueles menos qualificados e desvalorizados. (MALUF e MOTT in: NOVAIS, 1997)

Apesar das tentativas, a real finalidade da educação das meninas se resumia na conservação do lar. Era dela a responsabilidade futura de cuidar da casa e contribuir para que sua organização refletisse e garantisse o prestígio social da família.

Frente a essas características então, pode-se observar os diferentes posicionamentos dos familiares em relação à educação dos meninos e das meninas, influenciando-os fortemente em sua formação. A esse respeito Mauad (in: PRIORE, 1999) nos explica bem:

“É interessante notar como o discurso dos pais preestabelecia os espaços das futuras vivências dos filhos. O que a educação e a escolha de um certo tipo de instrução arbitravam era a forma de acesso da criança ao mundo adulto, definindo-se aos papéis sociais do homem e da mulher desde a meninice. Aos meninos, uma educação voltada para o desenvolvimento de uma postura viril e poderosa, aliada a uma instrução, civil ou militar, que lhe permitisse adquirir conhecimentos amplos e variados, garantindo-lhe o desenvolvimento pleno da capacidade intelectual. (...)

Por outro lado, a educação das meninas, padecia de ambigüidade, pois ao mesmo tempo que as circunscrevia no universo doméstico, incentivando-lhes a maternidade e estabelecendo o lar como seu domínio, as habilitava para a vida mundana, fornecendo-lhes elementos para brilhar em sociedade.”

- III -

FAMÍLIA E EDUCAÇÃO

3.1 Movimento do relacionamento família – escola no século XIX

No século XIX, podemos notar que a relação da família brasileira com a escola foi um processo bem lento especialmente devido à pouca valorização do ensino no país.

A tendência inicial era apenas dessa relação contribuir para que a escola fosse um espaço de aprendizado e de convívio social, porém não deixou de ser um meio de garantia de interesses de poder, o que fez com que ela se fortalecesse para tornar-se sobretudo, condição fundamental para obter ou manter privilégios dentro da sociedade, pois a família, a igreja entre outras instituições foram sendo consideradas como incapazes de oferecer uma boa educação para tal objetivo, já que a sociedade também sofrera transformações urbanizando-se e tornando-se cada vez mais complexas. (FARIA FILHO, 2000)

Não era comum os pais se interessarem pela educação de seus filhos, porém aqueles preocupados e zelosos com sua instrução procuravam proporcionar-lhes meios de obtenção de cultura. O pai era quem tomava “(...) as decisões sobre a escolha do tipo e local da formação educacional e profissional dos filhos.” (MALUF e MOTT in: NOVAIS, 1998)

Assim, aqueles que dispunham de recursos é que freqüentavam o ambiente escolar. Os alunos ingressavam na escola não mediante ao mérito próprio, mas mediante a condições sociais ou financeiras herdadas dos pais. Diante disso, a escola tornava-se um ambiente constituído por uma classe dominante cuja maior intenção era fazer da instrução um meio de alcançar ou preservar uma posição social de caráter dominante. Pois acreditava-se que ao fazer parte de uma grande e rica família que ocupasse as melhores posições sociais, poderia causar significativa influência no desenvolvimento de toda a sociedade. (TEIXEIRA, 1976 e MELLO in: NOVAIS, 1997)

Devido a falta de bons colégios e com o objetivo de manter a hegemonia do poder, era de costume as grandes famílias enviarem seus filhos para estudarem na Europa, geralmente em colégios internos. (BARROS, 1998)

Em meados do século XVII ao início do século XX essa prática era comum. Especialmente com os meninos. Já não mais nas famílias, um mundo “restrito” onde estaria sob o domínio do pai, eles estariam agora em escolas que refletiriam as características da sociedade. Um lugar onde descobriria a si próprio.

Colocar um filho num internato significava um compromisso com a honra e com a preservação da estrutura familiar: os filhos representavam o “futuro da família”.

As escolas ofereciam um ensino enciclopédico, o que era motivo de enaltecimento dos alunos e orgulho para os familiares, no entanto, segundo Mauad (in: PRIORE, 1999), para que exercessem sua função de forma plena, dependiam da educação doméstica cuja prioridade deveria ser de estabelecer os princípios morais. Porém, muitas vezes essa cumplicidade não existia e os filhos eram enviados justamente para a correção moral e obter severidade. (POMPÉIA, 1996)

A avaliação não ficava apenas nos merecimentos dados pela escola. Por mais que a educação estivesse distante do lar, os filhos tinham sobretudo que passar pela avaliação e aprovação do pai. De tempos em tempos, a criança poderia retornar à casa, e assim prestaria contas de suas notas e comportamentos à família. (BARROS, 1998 e POMPÉIA, 1996)

Os pequenos ainda permaneciam em uma educação próxima ao controle familiar. A participação da família ocorria assim através do relatório concedido ao pai. Nada acontecia sem a sua autorização.

Barros (1998) nos revela que, ao cair da noite, a família se reunia e este era o momento de prestação de contas. Falavam das atividades do dia, inclusive dos estudos e então ouvia-se instruções, conselhos e admoestações, que por vezes eram feitos através de castigos.

As mães eram as mais compassivas, porém não deixavam de dar importância à repreensão, pois acreditava-se em sua eficiência na esperança de que isso serviria de estímulo para uma melhora nos estudos.

A autora (1998) nos conta que estes eram os mais variados. Na escola, especialmente o uso da palmatória. Em casa, caso não cumprissem com as obrigações escolares e/ou domésticas, a criança era humilhada de alguma forma. Nenhuma delas, meninos ou meninas, escapavam dos castigos. Barros (1998) traz-nos alguns exemplos:

“Mas, de todas as punições, uma havia que se apresentava intolerável às meninas. Colocava-se ao lado do talher da faltosa um canudo de abóbora, e durante o jantar ela era obrigada a assoprar nesse estranho instrumento, como se fosse uma corneta. Ao ouvir o extravagante som, ninguém na mesa podia conter o riso, ao qual o papai acrescentava as costumeiras chufas. Ralada de raiva, vergonha e humilhação, a pequena só desejava poder esmagar o odioso instrumento.

Também aos menores era aplicada a profusa disciplina. Um dia um dos meninos, que estava começando a escrever com tinta, cobrira uma página de rabiscos e borrões. A folha do caderno foi arrancada e pregada com alfinete às

costas do pequeno, que com esse triste ornamento teve de se apresentar à mesa do jantar. Embora mantendo a autoridade, a mamãe não deixava de lançar-lhe um olhar compassivo."

Mesmo assim, se em alguma hipótese a família brasileira dos séculos XVI ao XIX manifestasse interesse quanto a educação da criança, era sobretudo com o intuito de que ela pudesse manter a herança patriarcal e aristocrata de fonte de renda agrária. Podemos perceber, porém, que uma educação voltada a isso não obteria grande sucesso no decorrer dos tempos, pois alguns problemas afetaram a família fazendo com que muitas delas se tornassem decadentes:

"(...) a instabilidade da riqueza rural causada pelo sistema escravocrata e da monocultura; as leis sobre sucessão hereditária, favoráveis à dispersão dos bens; a lei da abolição, sem nenhuma indenização aos senhores de escravos."
(FREYRE, 1952).

Prova de que a família sofreu transformações que refletiram especialmente em sua estrutura social anos mais tarde. (FREYRE, 1952)

3.2 Movimento do relacionamento família – escola no século XX

Conforme nossa história, essa é uma época em que grandes transformações ocorreram no âmbito educacional. Conseqüências de várias mudanças ocorridas na economia, na política e na sociedade do país devido ao processo de urbanização gerado a partir da implementação de mão-de-obra

assalariada que permitiu um redirecionamento do fluxo de capitais dos senhores de café para o desenvolvimento dos centros urbanos.

A educação, que antes era responsabilidade da família, passou a ser do Estado, oferecendo os estudos em instituições escolares pois, com a estrutura familiar abalada acreditava-se que ela não seria mais capaz de oferecer um apoio educacional suficiente à criança, devido também a nova forma de organização social, política e econômica que exigia uma nova configuração dos quadros que comporiam sua estrutura de poder e manutenção social. Cunha (in: LOPES; FARIA FILHO; VEIGA (orgs.), 2000) justifica isso afirmando que:

“As famílias eram vistas como necessitadas de auxílio para a educação das crianças porque não tinham tempo nem competência para tanto. Nos dizeres de Comênio, era assim porque os pais assumiam afazeres que os desviavam da possibilidade de bem educar as crianças. A escola surgiu, então, para complementar a família, liberando os adultos para outras ocupações relevantes na sociedade.”

Surge então uma nova expectativa quanto à educação. Faria Filho (2000) nos explica que, transformada em função dos acontecimentos, a sociedade esperava uma educação voltada para a formação do indivíduo como cidadão. Uma escola cujos professores propiciassem um aperfeiçoamento de caráter em que o indivíduo fosse capaz de viver em harmonia social, ou seja, a instrução significaria “(...) ‘moldar’, ‘conscientizar’, ‘conformar’ o cidadão para o exercício da cidadania” (VILLELA in: LOPES; FARIA FILHO; VEIGA (orgs.), 2000).

Assim, a proposta desse novo ideário de educação seria de propiciar à criança a socialização colocando-a em condições de responder aos requisitos dessa nova sociedade.

Além disso, a instituição escolar deveria oferecer uma educação voltada à formação técnica necessária ao desenvolvimento tecnológico e econômico. (MONTEIRO, 2000)

Entretanto, mesmo havendo essa expectativa em relação à escola, não se extinguia o valor que a família representava no ensino. Mantinham-se suas funções devendo se inserir no ambiente escolar, da mãe propiciar a manifestação dos ensinamentos escolares no lar e além disso fazer com que a escola alcançasse as famílias complementando a educação recebida em casa e não somente o contrário. (FARIA FILHO, 2000)

Conforme Emma Drake, citada por Maluf e Mott (in: NOVAIS, 1998), a principal responsabilidade sobre a educação dos filhos era incumbida à mãe a fim de prepará-los adequadamente pois estes seriam homens e mulheres do amanhã. Esperava-se das mulheres, que dominassem um pouco dos assuntos de ciências naturais, higiene, física, química, astronomia, matemática, geografia, artes, até mesmo sobre indústrias, tudo que representasse uma necessidade real. A mãe não deveria deixar de responder nenhuma interrogação dos filhos, pois ela era a verdadeira mestra, complementando os ensinamentos recebidos na escola.

Porém, Faria Filho (2000) nos mostra que, apesar desse encargo à mãe, nessa mesma época foi notável um certo afastamento e desinteresse da família

em relação à instituição escolar, em especial do acompanhamento dos estudos de seus filhos que, segundo ele, foi consequência de um despreparo em lidar com essa nova situação, uma nova função, que seria a de complementar as ações da instituição escolar subordinando-se à ela.

Algumas propostas foram lançadas para a reaproximação ou a reintegração da família com a escola, dentre elas a mais comum como a utilização do aluno como intermediário dos conhecimentos escolares e do lar fazendo disso uma ponte entre as instituições, mas o processo de socialização foi se tornando cada vez mais difícil e a escola e a família se fecharam distanciando-se uma da outra.

Assim, temos que a família no início do século XX, desestruturada devido às transformações da ordem vigente, foi se tornando cada vez mais ausente da educação de seus filhos entretanto, reconsiderando aos poucos suas perspectivas quanto à educação.(FARIA FILHO, 2000)

CONCLUSÃO

Ao realizar este estudo, notamos que a instituição familiar e a educação sofreram grandes mudanças frente as diversas circunstâncias à elas apresentadas.

Inicialmente temos uma família patriarcal a qual foi marcada pela figura soberana do pai, que controlava e prezava pela manutenção de sua ordem a fim de demonstrar o seu grande poderio perante a sociedade.

Além dos recursos financeiros, alguns costumes também eram importantes para essa manifestação de poder bem como o prezar pela religiosidade cristã, posse de bens materiais importados da Europa, reuniões sociais e novos hábitos surgidos conforme as oportunidades. O registro em fotografias da formação escolar do indivíduo também era fundamental na demonstração de poder pois a educação ainda era privilégio de poucos.

A família patriarcal foi a principal responsável pela formação e caracterização da sociedade brasileira, pois era ela que regia e a sustentava. Sendo assim o símbolo de representação de uma sociedade, procurava-se formas para sua preservação. Uma delas era a preservação do matrimônio os quais eram arranjados de acordo com as necessidades e interesses de poder.

Porém, com o tempo, conforme as mudanças nas estruturas econômicas e políticas do país, devido ao não mais livre comércio de escravos, o declínio do café e o rápido avanço da urbanização e, como consequência, o surgimento de

novas camadas sociais que ganhavam uma significativa importância no meio social, o patriarcalismo foi perdendo o seu destaque, alterando assim a estrutura social do país, mas buscando ainda novas formas de preservação e sustentação.

Nesse movimento do desenvolvimento familiar, a educação era um fator essencial, especialmente devido à sua representação na possibilidade de manutenção dessa ordem.

Até um dado momento notamos que meninos e meninas recebiam a mesma educação: valores de respeito, submissão ao pai, alguns costumes e o aprender a falar e a escrita que fossem consideradas corretas.

O ensino escolar era elementar. Os principais ensinamentos recebidos eram o da leitura e da escrita e também das contas, os quais eram tidos como suficientes para um “sucesso” na vida social. Eram ministrados por padres-mestres ou tutores dentro de casa, perto da família.

Entretanto a educação oferecida a meninos e meninas, se fazia distinta quanto à sua finalidade. Aos meninos era direcionada para a preservação da ordem familiar e às meninas para o casamento, habilidades manuais, prendas domésticas, espírito maternal e submissão.

Mesmo que futuramente ambos fossem encaminhados às instituições escolares, a educação não era muito diferente daquela recebida em casa. Apenas era uma forma de apresentação de instrução com caráter mais “formal”, em que nesse período a responsabilidade era delegada totalmente à escola e distanciava-se da família.

Mas a educação das meninas era interrompida em um dado momento, não sendo contínua como poderia ser dos meninos. Ela abandonaria os estudos para se dedicarem apenas aos cuidados do novo lar. Dessa forma, quando atingiam o matrimônio, o aprendizado escolar se fazia desnecessário. Porém, com o tempo, já no final do século XIX, com o surgimento de colégios normais, ela foi conquistando um espaço no ambiente educacional. Aquelas que conseguiam atingir um nível mais elevado de instrução, formavam-se como professoras.

Diante dessas características, podemos observar assim, que o movimento *família e educação* foi um processo bem lento, mesmo frente as necessidades apresentadas por uma sociedade em transformação. A escola não deixou de ser um espaço de garantia de interesses de poder mesmo que ainda prezasse pelo aprendizado e pelo convívio social. Os frequentadores ainda eram apenas aqueles que dispunham de recursos econômicos.

Ao poucos, à medida que o ambiente social se transformava, a educação passou a apresentar um novo caráter, o de formar um cidadão capaz de conviver em harmonia. Porém, a família não soube acompanhar muito bem esse processo. Apesar de apresentar um certo interesse para essa nova estrutura de formação, não soube, de forma satisfatória, desempenhar o seu papel, fundamental, que seria o de complementar a formação escolar, assim, despreparada, acabou se ausentando, tornando essa relação *família e educação* cada vez mais distante.

Notamos então que, diante de tais circunstâncias, não podemos estabelecer uma relação constante, um equilíbrio ou definir respostas aos problemas que surgiram seja no período histórico passado seja o atual.

Porém, retomar os momentos históricos dessa relação permite-nos considerar as experiências como uma possibilidade de compreensão sobre o conflito existente entre *Família e Educação*, não procurando oferecer soluções, mas sim, dando continuidade ao debate e à mais aprofundada reflexão.

BIBLIOGRAFIA

BARROS, Maria Paes de. *No tempo de dantes*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. *Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. set./dez. 2000, vol.16, no.3 [citado 21 Abril 2004], p.233-239. Disponível naWorldWideWeb:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722000000300006&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-3772.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. São Paulo Perspec.* [online]. abr./jun. 2000, vol.14, no.2 [citado 21 Abril 2004], p.44-50. DisponívelnaWorldWideWeb:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200007&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-8839.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1952 . v.1

_____. *Casa-Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1954. v.2

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2000.

MONTEIRO, Regina Maria. *Civilização e cultura: paradigmas da nacionalidade. Cad. CEDES.* [online]. nov. 2000, vol.20, no.51 [citado 21 Abril 2004], p.50-65.

Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000200004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-3262.

NOVAIS, Fernando A. (coord.); ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org.). *História da Vida Privada no Brasil: Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 2

_____; SEVCENKO, Nicolau (org.). *História da Vida Privada no Brasil – República: da Belle Époque à Era do Rádio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 3

POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

PRIORE, Mary Del. (org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1993.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1976