

O PROCESSO ESCOLARIZADOR DA INFÂNCIA EM MINAS GERAIS (1835-1906): GERAÇÃO, GÊNERO, CLASSE SOCIAL E ETNIA

VEIGA, Cynthia Greive* – UFMG

GT-02: História da Educação

Introdução

Nas sociedades ocidentais desde meados do século XVIII circulou idéias sobre a importância da extensão da escola a todas as camadas das populações como integrante do processo civilizador. Como sabemos, no Brasil colonial, a criação das primeiras aulas públicas de ler, escrever e contar se fez a partir das reformas pombalinas (1759). Contudo, a ampliação das ações voltadas para a institucionalização da instrução elementar pública e gratuita ocorreu após a Independência com sua oficialização na primeira Constituição brasileira, de 1824. Entre 1824 e 1834, ano da edição do Ato adicional, houve em 1827 uma lei geral normatizadora das aulas de primeiras letras para todo o Império, mas, de 1834 em diante, com a descentralização da administração da instrução elementar, cada província produziu suas regulamentações locais¹.

Desse modo na província de Minas Gerais a primeira regulamentação esteve na Lei n. 13 de 1835 estabelecendo os procedimentos para organização das aulas de instrução elementar, sendo este o recorte inicial do presente estudo. Portanto o objetivo deste texto é discutir alguns dados de pesquisa concluída recentemente sobre a institucionalização das aulas de instrução elementar em Minas Gerais enfocando o processo escolarizador da infância entre os anos de 1835 e 1906, ano este em que se instalam os primeiros grupos escolares e uma distinta dinâmica de organização escolar².

Constata-se nos últimos anos um importante crescimento de pesquisas que enfatizam o desenvolvimento da escola no Brasil ao longo do século XIX contribuindo para redimensionar as representações dos intelectuais republicanos acerca de um passado marcado por um “deserto pedagógico” (Nascimento, 1999, p. 59). No caso mais

* Professora da graduação e pós graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Membro do Grupo de Estudos e pesquisas em História da Educação (GEPHE). Pesquisadora 2 do CNPq.

¹ Cabe observar que a descentralização administrativa permanecerá até 1930, quando então foi criado o Ministério da Educação e Saúde, uma vez que o primeiro ministério para assuntos da educação teve brevíssima duração, 1890-1.

² As fontes documentais a que se faz referência neste texto foram pesquisadas no Arquivo Público Mineiro (APM).

específico da educação em Minas Gerais, identifica-se volume significativo de pesquisas sobre o século XIX com a preocupação de dar visibilidade ao processo de institucionalização da escola. Tais estudos dedicaram-se a investigar temas variados tais como escolarização, cultura escolar, ou mais especificamente estudos sobre escolarização de meninas, métodos de ensino e formação de professores³.

No caso desta comunicação será problematizado o processo escolarizador da infância a partir da implantação e desenvolvimento das aulas de instrução elementar privilegiando as dinâmicas de interdependência que produzem a escola como figuração. Ou seja, pretendo discutir, em diálogo com a sociologia de Norbert Elias (2005), as relações funcionais constituídas entre os representantes do governo, as famílias, os professores e alunos que possibilitaram a efetivação da percepção da escola como espaço de socialização da infância.

Pressupostos teórico-metodológicos

Pretende-se discutir a institucionalização das aulas de instrução elementar no século XIX como um processo que possui referência em todo o ocidente, sendo compartilhado entre as elites de diferentes nações, contudo apresenta especificidades próprias a cada tempo e lugar. Desse modo refutam-se as interpretações de importação ou transplantes de “modelos” europeus, tanto devido ao fato de que a interdependência entre as nações demandava a universalização da escola, como pelas particularidades das relações sociais históricas internas de cada nação no desenvolvimento do processo escolarizador. Evidentemente que este fato não impedia as elites de fazerem referências ou comparações políticas educacionais interpretadas como mais bem sucedidas.

A organização da escola pública no ocidente insere-se numa reflexão mais ampla que envolve pelo menos dois questionamentos: como a escola se tornou a principal instituição social de transmissão e homogeneização de conhecimentos formadores de atitudes racionais; como se desenvolveu a percepção da infância enquanto geração portadora da necessidade de ser escolarizada. Ou ainda, discutir o processo de elaboração da necessidade de se produzirem como elementos de instância pública os

³ Ver por exemplo Muniz (2003); Faria Filho (2003); Gouvêa e Vago (2004); Gouvêa (2004); Inácio et alli (2006).

valores, crenças e atitudes inerentes à consolidação de uma sociedade civilizada, num amplo movimento pela busca da integração social. Evidentemente não é possível analisar aqui tais questões, mas pretende-se apenas explicitar os sentidos norteadores das reflexões desenvolvidas neste texto.

Em sendo assim, compreende-se o processo escolarizador na perspectiva da teoria dos processos sociais de Norbert Elias (1993, 2005), qual seja como uma tendência social de longo prazo, contudo não calculadamente planejado *a priori*, mas posto em movimento por diferentes indivíduos e grupos sociais, bem como estruturado e orientado rumo a uma direção específica: prover toda a população infantil do domínio das habilidades de ler, escrever e contar como ação de homogeneização sócio-cultural das populações. Quer-se afirmar que o processo de efetivação da escola como lugar oficial de transmissão do saber demandou um longo tempo e a mudança histórica das formas privadas para formas públicas e coletivas de aprender, não foi algo racionalmente planejado por alguém ou por um grupo social determinado. Mudanças nos *habitus* sociais não se explicam por planejamentos racionais, mas pelas relações de interdependência entre indivíduos e grupo sociais que podem inclusive elaborar planejamentos. Cabe ao historiador interrogar sobre as dinâmicas de interdependência presentes a cada tempo e lugar do passado no sentido de dar inteligibilidade a tais mudanças.

Desse modo parto da premissa de que o processo escolarizador refere-se a uma mudança de longo prazo no comportamento dos indivíduos em relação ao valor estimado para a aprendizagem da leitura, da escrita e das ciências de maneira geral, mas principalmente ao valor atribuído a ciência e a racionalidade como fator fundamental de organização e coesão social. Observa-se que como todo processo social, o processo escolarizador compreende uma dinâmica repleta de conflitos e tensões entre redes de indivíduos, grupos e instituições (escola, família e Estado) interdependentes, uma vez que o equilíbrio de poder entre estes elementos se faz de maneira bastante diferenciada. Desse modo compreende-se que a escola, o Estado ou as famílias não são por si agentes portadores de poder, o seu poder somente se manifesta na relação com o outro, assim problematiza-se o processo escolarizador como desencadeado por relações de poder entre pessoas, grupos e instituições. Ou seja, entende-se qualquer expressão de poder como uma dinâmica relacional.

Ressalta-se ainda que na perspectiva de Norbert Elias (2005) “conceitos” como o de escola, referem-se essencialmente a grupos de seres humanos interdependentes ou a figurações que as pessoas formam umas com as outras em oposição aos modos de referir-se ao conceito escola como matéria objeto de modo reificante. Ou seja, Elias refuta as abordagens que compreendem as instituições anteriores à sociedade ou distintas dela. Portanto não tem sentido discutir, por exemplo, sobre relações entre escola e sociedade, ou que a escola produz a sociedade ou é produzida por ela, pois as instituições não existem para acima ou para além de nós mesmos ou de qualquer pessoa, também não possuem leis próprias ou existem independentes e exteriores das relações humanas que formam as sociedades.

A regulamentação da instrução elementar

O processo escolarizador da infância se desenvolveu em meio à proliferação do anseio das sociedades ocidentais de efetivar o seu processo civilizador desencadeado com a formação dos estados absolutistas, a monopolização da força física e da tributação (Elias, 1994-3). A partir de fins do século XVIII, as discussões sobre cidadania e organização dos governos constitucionais exploram com ênfase as questões relativas ao direito à escola, ainda que com muitas diferenciações entre as nações.

No caso brasileiro evidentemente é importante destacar que os procedimentos sobre a regulamentação da instrução pública no século XIX estiveram associados à organização do Estado, a elaboração da idéia de nação e de direitos constitucionais, entre eles, a anunciação da instrução primária gratuita a todos na Constituição como garantia da “inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros” (Art. 179, Constituição, 1937). Houve, portanto uma significativa diferença em relação ao período colonial, ainda que por problemas de toda ordem o índice de analfabetismo nacional ao final do século XIX fosse de 85% (Veríssimo, 1985).

No período histórico dessa pesquisa, 1835-1906, Minas Gerais apresentava-se como uma província e depois Estado cuja população fixava-se basicamente no meio rural. Processo inverso às demais localidades brasileiras, Minas primeiro foi urbana (período da mineração) para depois ruralizar, sendo que ocupa área em torno de 580.000

quilômetros (Halfeld e Tschudi, 1998). Dados de Libby (1988) demonstram para o período concentração de trabalho agrícola e na pecuária, apesar da indústria têxtil e mineradora, e importante diminuição do trabalho escravo a partir de meados do século XIX, pelo censo de 1872, 18,2 % da população mineira era escrava. No mesmo censo registra-se maioria da população negra e parda (57,6 %) e entre a população livre, 13,5% diziam saber ler e escrever (Alencastro, 1977). Alguns outros dados podem nos dar uma dimensão numérica da população (livre e escrava) e número de escolas (públicas particulares e mistas): em 1855, população total de 1.300.000 habitantes (Halfeld e Tschudi, 1998); e 1888, 2.500.000 (Almeida, 1989); entre os anos de 1828 e 1837, total de 143 escolas (Carvalho, 1933); em 1888, 1.649 (Almeida, 1989). Estes dados evidenciam uma população esparsa e a rarefação das escolas.

As discussões sobre a expansão das aulas de primeiras letras havia sido objeto de discussão dos membros do Conselho Geral da Província durante sua existência entre 1825 e 1835, contudo, a primeira lei mineira, a lei n. 13 de 1835, foi instituída no contexto de instalação das Assembléias Provinciais em substituição aquele outro órgão. A vida política imperial foi marcada pelo esforço das elites na organização do Estado e pelas muitas discussões acerca das condições do Brasil vir a se tornar uma nação, devido particularmente ao que era representado como as peculiaridades de constituição de sua população: mestiça, pobre, ignorante, indolente. Tobias Barreto (1839-1889), por exemplo, era um dos intelectuais de época que exprimia seu desalento quanto à falta de coesão social no Brasil. Em seu “Discurso em mangas de camisa” (1879) comenta sobre a desagregação dos indivíduos, cujos liames entre si eram apenas a língua, os maus costumes e o servilismo. No entendimento de Tobias Barreto (1977) as elites políticas da corte e das províncias organizaram o Estado, sua administração e burocracia, mas o povo permanecia amorfo, ou seja, o Brasil era um Estado, não uma nação.

Esta interessante análise de Barreto nos ajuda a problematizar o ritual burocrático da política provincial, as redes de clientelismo, o apelo à difusão da instrução pública e as dificuldades de sua implementação. Destaca-se que durante o período imperial Minas Gerais contou com 122 períodos administrativos, sendo 59 presidentes e 63 vice-presidentes em exercício (Veiga, 1896), portanto em 65 anos houve uma rotatividade muito grande de governo, além do que os presidentes em geral eram oriundos de outras províncias nas quais também ocupavam mandatos.

Assim governos de curtos períodos geravam inconstância política e administrativa com sérios prejuízos, no caso, para a eficácia da aplicação das legislações de organização da instrução elementar. Ou ainda, esta disposição interferia na produção dos vínculos entre funcionários de governo, políticos e população, seja devido à fragmentação ou mesmo as condições de confiabilidade, o que por sua vez favorecia o clientelismo local, ampliando as redes de interdependência e a instabilidade no equilíbrio de poder entre governo e população.

Já no período republicano, entre 1889 e 1906, passados os anos iniciais de nomeações (1889 a 1891), houve uma mudança significativa na duração dos tempos de governo, particularmente a partir de 1894, quando se iniciou um esforço para a reunificação interna das elites mineiras de modo a garantir a união e influência política de Minas Gerais no Congresso Nacional, e de 1898, com a reedição do Partido Republicano Mineiro, como partido único até 1930. Ressalta-se que a manutenção da proibição do voto do analfabeto (reforma eleitoral de 1881) associada à política federalista, cria as condições para o estabelecimento das oligarquias estaduais e do coronelismo, numa outra dinâmica de interdependência fundada nas relações de poder entre a elite proprietária e os governadores estaduais. As disputas políticas refletiam no controle de cargos públicos interferindo sobremaneira na organização do ensino primário, ao mesmo tempo em que revalidava o discurso educacional que associa atraso e analfabetismo.

Podemos detectar permanências e variações nas ações de regulamentação da instrução no período de estudo aqui proposto. Do ponto de vista das permanências destacamos: a afirmação da obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar; a fiscalização do ensino e a discussão de métodos pedagógicos. É preciso ressaltar que a instituição da obrigatoriedade desde 1835 não se referia especificamente à frequência à escola, seja pública ou particular, mas do ensino da instrução elementar, que poderia ser realizado desde que comprovado, de modo doméstico, ainda no ano de 1906.

Dessa maneira para a maioria da população pobre a obrigatoriedade do ensino recaía para a frequência a uma aula pública, onde os pais das famílias deveriam enviar as suas crianças. Abundante documentação, como correspondências entre pais, delegados

literários, inspetores e governo, dá notícia das tensões vivenciadas, particularmente devido à pobreza e ao trabalho das crianças que as impedia da frequência regular a escola, ao mesmo tempo em que se fazia uma forte pressão para as famílias cumprirem a lei e enviarem seus filhos a escola. Entre outros, esse é o caso de Marta Ribeiro da Costa, mulher parda, que em 28/03/1836 foi notificada pelo juiz de paz por não enviar o filho à escola, ela argumenta para o delegado literário que mora longe do local da escola, não tem quem acolha o menino no Arraial e não pode prescindir do trabalho do mesmo (SP/IP 1/42 /cx.3/ p. 60).

Quanto à fiscalização do ensino, os cargos de visitantes, delegados ou inspetores ambulantes eram de confiança dos governos. Sua função era legítima na medida em que objetivava o controle sobre o desenvolvimento das aulas públicas, o cumprimento dos deveres dos professores e dos pais em dar ensino aos filhos e o provimento das necessidades das escolas. Contudo o processo de obtenção dos cargos por nomeação gerava muitos conflitos com os professores, pois vários deles faziam menção a situações de denúncias de seu trabalho ou mesmo pedido de suspensão da aula por motivo de perseguição política. Num ofício de junho de 1894, por exemplo, o professor público foi acusado pelo inspetor de faltar quatro dias sem justificativa; por meio de vários documentos, entre eles de pais dos seus alunos, tenta comprovar que a acusação é injusta e que o inspetor o persegue (SI 731). Mas o principal motivo de atritos era o fechamento das aulas por ausência de frequência legal ou denúncia de fraude cometida pelos professores no registro da frequência dos alunos. Por sua vez os inspetores faziam queixas abundantes sobre a sua condição de trabalho: rotatividade do cargo, ausência de remuneração, grande extensão do território da província a percorrer, dispersão populacional, dificuldades de estradas e transportes.

Sobre os métodos pedagógicos ocorreram importantes deslocamentos nas concepções de ensino na busca de uma eficácia de aprendizagem e da disciplina. A crescente conscientização quanto à ineficácia dos castigos físicos cede lugar as prescrições de castigos morais e premiação rumo ao estabelecimento de relações mais civilizadas entre alunos e professores. Por sua vez investe-se em novos modos de ensino. Entre os anos de 1836 e 1838, parte para a França em cargo comissionado pelo governo o professor Francisco de Assis Peregrino para tomar conhecimento de método de ensino e aplica-lo na província e em 1902, o inspetor Estevam de Oliveira realiza viagem aos Estados de

São Paulo e Rio de Janeiro, também por incumbência do governo, para buscar subsídios para uma reforma escolar em Minas Gerais, baseada na fundação dos grupos escolares.

Em seus respectivos relatórios apresentados aos governos (Peregrino, 1839 e Oliveira, 1902), em que pese diferenças de conteúdo, eles se aproximam na direção da racionalização dos procedimentos de ensino e, portanto na mudança de atitudes dos alunos e professores. O processo escolarizador da infância é posto em movimento pela divulgação de novos arranjos espaço temporal: organização da escola mútua e ensino simultâneo em Peregrino e da escola seriada e “lições de coisas” por Oliveira, e em ambos a presença da crítica do uso da violência física como recurso pedagógico.

Já outros temas foram objetos de maiores variações com destaque para a formação docente, organização e fiscalização do trabalho dos professores; a organização curricular, com ampliação das matérias de ensino; e mudanças na organização do tempo escolar, com muita alteração de horários e turnos. Sobre os professores houve realmente muitas tensões nas relações com as famílias e os governos, inúmeros documentos indicam para conflitos de toda a ordem, como reclamação dos pais quanto à conduta profissional e moral dos professores. Pais encaminham ofícios aos inspetores ou mesmo ao presidente da província informando a retirada de seu filho da escola por maus tratos, incapacidade de ensino, embriaguez e/ou até abuso sexual praticados pelos professores. Mas também em muitos casos era explicitado o reconhecimento do trabalho dos mestres por meio de abaixo assinados pedindo a reabertura de aulas fechadas injustamente pelos inspetores.

Por sua vez os professores encaminham várias reclamações aos representantes de governo sobre atraso de vencimentos, como é o caso do abaixo assinado de 1894 em que vários professores reclamam do Secretário de Interior Delfim Moreira pagamento imediato (SI 730); pedidos de restituição de gastos com alugueis de sala ou casa para o funcionamento da aula ou mesmo para a reforma de prédios; ou ainda queixas quanto ao dinheiro gasto com material para alunos e ausência de livros e outros materiais. Nota-se importante movimento de pedido de licenças do trabalho por motivo de doenças, com índice importante nas de fundo nervoso (Oliveira, 2007).

Desse modo as dinâmicas de interdependência revelam múltiplas diferenças nas relações de poder: os governantes instituem a escola que por sua vez somente funciona se houver frequência de alunos; os inspetores precisam dar visibilidade aos cargos que ocupam por meio de trabalho efetivo (apesar de não ser trabalho remunerado era ponte para outros cargos e candidaturas políticas); os professores necessitam dos cargos e vencimentos para sua sobrevivência o que somente se realiza com a frequência dos alunos; os pais são obrigados a enviar seus filhos à escola, mas necessitam de seu trabalho ao mesmo tempo em que precisam cumprir a lei; os governantes, mas também as famílias ampliam as pressões e expectativas pelo aprendizado escolar; não se criam condições mínimas para o funcionamento das aulas ou frequência dos alunos; professores reclamam das condições de trabalho, pais queixam dos professores e do governo, etc. O modo como se entrelaçam as relações de poder expressa as singularidades do processo escolarizador.

A sala de aula como figuração: relações de geração, gênero, classe social e etnia

Às dez horas da manhã começa a aula. Uns quarenta meninos, todos descalços, trazendo, a tiracolo, umas pastas de papelão cosidas a barbante, onde guardavam livros, a lousa, o tinteiro de barro, a caneta, a merenda, pediam a benção ao mestre e tomavam seus lugares, em bancos duros, sem encosto. O trastejamento da sala era tudo quanto pode haver de mais mesquinho: a grande mesa ao fundo; uma tripeça para o pote, com sua caneca de folha, onde todos bebiam: na imunda parede muitos pregos para as pastas. Nenhum quadro, nenhum ornamento, a não ser o velho relógio [...] Em algumas escolas, os meninos ficavam de joelhos no chão de tijolo, e escreviam sobre o banco [...] De ordinário, a criança consumia nada menos de quatro anos para aprender as matérias do programa de ensino: ler e escrever, a taboada, a doutrina cristã [...] Estudavam cantarolando a lição, numa melopéia adormecida, lembrando o zumbir das abelhas em jabuticabeiras em flor. Abafando os gritos dos que tomavam alguns bolos da férula tremenda e infatigável. Nessa época, já havia partido para as imortais regiões, o mestre Rosa, que costumava castigar os alunos, dando-lhes palmatoadas sobre a mãozinha posta sobre alguns grãos de milho, e prendia os mais indóceis numa corrente ligada a pesado toro de madeira de lei, como se fossem macaquinhos fujões (Pena, 1966, p. 127).

Assim o escritor mineiro Gustavo Pena relatou suas lembranças de infância em uma aula pública do século XIX. Salta aos olhos aquilo que foi predominante numa longa duração histórica nas memórias sobre a escola: o medo, a hierarquia rígida, a violência física entre o professor e os alunos, e ainda a ausência de métodos e materiais

pedagógicos adequados à educação da geração infantil. Mesmo porque eram escassos os conhecimentos sobre a infância e necessidades da criança. Por sua vez, as alterações no trato e cuidado com as crianças se fizeram concomitante ao processo de ampliação da percepção da criança como um outro distinto do adulto. Esse procedimento em desenvolvimento no século XIX é integrante das alterações do comportamento do adulto na dinâmica do processo civilizador, bem como da ampliação dos conhecimentos científicos (higienismo, biologia, psicologia, pedagogia) sobre a constituição física, cognitiva e afetiva da criança.

Portanto a investigação sobre o processo escolarizador da infância antes de tudo é uma análise das relações geracionais e também de gênero, classe social e etnia. No primeiro aspecto há de se ressaltar que no gênero humano as crianças possuem uma longa e efetiva dependência funcional dos adultos, nos dizeres de Elias, “(...) Para se tornar psiquicamente adulto, o indivíduo humano, a criança, não pode prescindir da relação com seres mais velhos e mais poderosos.” (Elias, 1994, p. 30)

O processo escolarizador da infância deu ampla visibilidade às tensões nas relações geracionais. Podem-se destacar tensões entre os próprios alunos, na medida em que a “mistura de idades” nas aulas era freqüente e a própria lei facilitava tal procedimento ao fixar a obrigatoriedade para uma larga faixa etária: 8 aos 14 anos (1835); 8 aos 15 (1872); 7 aos 12 (1879); 7 aos 13 (1892, 1899, 1900). Encontramos alguns registros de brigas ente alunos, principalmente praticados por monitores (PP 1/42, cx. 8, p. 4).

Já nos conflitos entre professores (adultos) e alunos (crianças) evidenciavam-se as discussões sobre a prática da violência física na escola. As restrições quanto ao uso da violência integram o processo civilizador com a substituição por atitude de autocoação e ampliação dos sentimentos de vergonha e embaraço. No período aqui estudado, o castigo físico foi amplamente condenado com prescrição de outras modalidades disciplinares, tais como admoestações, exposição pública do aluno, utilização de cartazes com escritos de punição, ou mesmo expulsão.

Ainda assim as tensões entre alunos e professores eram muitas. Pais retiram os filhos da escola por maus tratos, inspetores denunciam professores por má conduta. Em correspondência de 24/02/1838 (PP 1/42, cx.10, p. 39) o delegado literário expõe ao

presidente da província o problema de um pai de aluno que irá retirá-lo da escola porque o professor aplicou-lhe 33 palmatoadas; em ofício de maio de 1894 um professor foi intimado a pagar multa de 10\$000 por ter aplicado castigo físico a um aluno de sua escola (SI 754); em 1904, o professor Ilidio Fereira Maciel da vila de Piranga, sofre processo disciplinar por faltar ao trabalho e ser dado a violência e vício da embriagues (SI 2784, Papéis Findos); em 1905 o Juiz de Paz do município de Santa Rita de Cássia acusa um professor “grosseiro e estúpido” de praticar toda a sorte de arbitrariedades contra os alunos, insultando-os como “nomes de burros, sem vergonha, etc.” (SI 2785, Atos do Secretário).

Aos poucos buscou-se novos recursos para a efetivação de uma rotina pedagógica menos tensa. De acordo com os relatórios dos inspetores, observa-se que desde a década de 70 do século XIX acentuam-se manifestações para alteração dos procedimentos pedagógicos com prescrições para uso de materiais e atividades pedagógicas adequadas a infância. A propaganda das “lições de coisa”⁴ em fins do século XIX sem dúvida se insere no contexto de elaboração de uma nova percepção da infância, mas também da busca de uma relação civilizada entre professores e alunos, adultos e crianças. O mesmo pode-se dizer a respeito das discussões sobre a importância das mulheres assumirem o magistério da escola primária.

Isso porque inicialmente pelo fato da obrigatoriedade do ensino atingir apenas os meninos, a maior parte do professorado era composta por homens, o que inclusive pode ter contribuído para o uso indiscriminado da violência física como afirmação da identidade masculina, ou até mesmo para a longa permanência de uma cultura pedagógica marcada pelo medo. Entretanto, em Minas Gerais, embora a obrigatoriedade de ensino para as meninas fosse regulamentada apenas em 1882 (faixa etária de 6 a 11 anos) desde os tempos iniciais do império havia estímulo por parte do governo para que elas freqüentassem a escola, mas a criação das aulas do sexo feminino era sujeita ao provimento por uma professora.

Observa-se interessante comentário do delegado de Pouso Alegre em correspondência de 11/04/1835 ao presidente de província sobre a falta de costume da população em

⁴ Prática pedagógica do ensino intuitivo, divulgado no Brasil com a tradução feita por Rui Barbosa (inglês para o português) do manual “Lições de Coisas” de Norman Calkins (Resende, 2004).

mandar as filhas a escola e que apesar do zelo da professora, as famílias resistem em perderem as meninas de vista ainda que por apenas algumas horas (PP 1/42, cx. 7, p. 57). Contudo desde meados do século XIX podem ser encontrados vários abaixo assinados de pais de meninas solicitando abertura de cadeiras do sexo feminino. Curioso notar que os registros do número de aulas do sexo feminino existente em Minas Gerais integram os censos escolares desde 1815 (Carvalho, 1933).

A normalização da reunião de meninas e meninos numa mesma sala inicia-se com a lei 791 de 20/06/1856 e regulamento 41 de 1857, em que é permitido a meninos menores de 7 anos freqüentarem as aulas de meninas. Já no regulamento 62 de 1872, a idade se estende até os 9 anos, com a observação de que deveriam ser parentes das meninas, e pela primeira reforma republicana mineira de 1892 (lei 41, artigo 76) é permitida a abertura de escolas mistas com alunos de até 10 anos. Observa-se que ainda não há uma consciência sólida sobre a importância da co-educação, a misturas dos sexos é apenas um arranjo circunstancial para racionalização de custos.

Os dados sobre o número de escola para meninos e meninas e escolas mistas demonstram muita desigualdades nas relações entre os gêneros bem como o pouco costume da convivência entre meninos e meninas pelo restrito numero de escolas mistas. Senão vejamos:

Quadro 1 Tipo de escola e distribuição da população escolar da instrução elementar por gênero, (Minas Gerais, 1888)

Natureza dos estabelecimentos	Escolas				Alunos		
	Meninos	Meninas	Mista	Total	Meninos	Meninas	Total
Publicas	928	639	82	1649	28.826	15.111	43.937
Particulares	71	13	-	84	1.813	427	2.240

Fonte: Almeida, 1989, p. 291

Quanto à regência da classe, a lei de 9/12/1867 diz que as escolas de instrução primária elementar do sexo masculino podem ser regidas por mulheres. Na mesma lei citada de 1872, artigo 31 registra-se que nas localidades em que não houver professoras para as meninas, elas poderiam freqüentar a aula de um professor, desde que o mesmo fosse casado, fizesse a separação física entre os sexos na sala de aula, e sua esposa ministrasse

a elas os trabalhos de agulha às expensas dos pais. Já um regulamento de 1860 (lei 1064) determina preferência pelas professoras de estado civil casada ou viúva, devidamente comprovado. Em 1905, nos deparamos com processo contra uma professora solteira que estava grávida, e, portanto sujeita as penas do decreto 1348 da lei de 03/01/1900: exoneração (SI 2785, Atos do Secretário).

Contudo apesar do costumeiro apelo à docilidade das mulheres e mesmo a constatação de seu bom desempenho como professoras evidenciado nos registros dos inspetores havia denúncias de maus tratos. Esse é o caso da queixa de um pai contra uma professora que destrata e não ensina meninos da “cor inferior a dos filhos da professora”, “despreza meninos de cor e de cabelo ruim”, conforme relato do inspetor em 1897 (SI, série 4).

Portanto adentramos na discussão das relações étnicas e raciais, destacando que tendo em vista a composição étnica da população mineira, é possível afirmar de uma predominância de população escolar negra e mestiça nas aulas públicas⁵. Salientado que ao contrário do afirmado por alguns historiadores da educação, não havia impedimento legal dos negros freqüentarem a escola, mas dos escravos, pois de acordo com a Constituição a escola pública era facultada aos cidadãos brasileiros, habitantes livres. Para análise das especificidades e singularidades do processo civilizador da infância no Brasil é imprescindível perguntarmos sobre as cores das crianças que freqüentavam a escola pública e com isso produzir significado para o discurso civilizador da importância do ensino elementar na perspectiva de civilizar as cores pela escola.

Na pesquisa desenvolvida apesar de constatar a freqüência de crianças negras e mestiças nas aulas públicas, por meio dos mapas de população, não foi possível quantificar dados nos “mapas de freqüência”⁶ elaborados pelos professores, uma vez que o dado da cor não compõe o rol de itens a serem registrados, mesmo porque a cor não é um problema administrativo, mas sócio-cultural que poderia ser resolvido pelo acesso à instrução. O

⁵ O censo de 1872 registra para um total populacional de 2.039.735 habitantes, 703.952 pardos e 471.786 pretos, somando ambos os grupos 57,65 da população total da província mineira (Alencastro, 1997, p. 474).

⁶ Documento obrigatório requerido pelos inspetores a ser apresentado pelos professores trimestralmente para o recebimento do salário.

mesmo não se pode dizer sobre a origem de classe, dado fartamente documentado, nos relatórios de governo, na legislação e em ofícios diversos.

A pobreza das famílias se apresentava como principal problema da infrequência a escola, sendo necessárias várias ações do governo para “socorrer” os alunos pobres, basicamente pela compra de material escolar. Muitos professores registravam em seus mapas de frequência, as condições materiais dos alunos, relacionando com nível de frequência de desempenho nos estudos (PP 1/42, cx. 14, envelope 7). As tensões de classe e origem étnica eram abundantes, a pobreza e a cor das crianças se apresentavam como justificativa do atraso escolar, das dificuldades de aprendizagem e explicação da permanência da ignorância. Quer-se enfatizar que o processo escolarizador no Brasil interferiu também para produzir negros e pobres como um grupo inferior da sociedade. Em um relatório de governo, numa discussão sobre os benefícios da educação mista, o inspetor argumenta não ser possível a sua instalação definitiva no Estado de Minas Gerais pelo fato de frequentarem a escola pública alunos de “todas as procedências”, motivo de imoralidade e desordem (Falla, 1882, p. 9).

Considerações finais

Para que a escola possa responder a essa missão política e social, é mister que se torne *sympathica* às camadas populares, que conquiste a confiança pública, de modo que o pai se envergonhe de que o filho fique privado da comunhão com os jovens que se engrandecem pelo estudo. (Revista do Ensino, 10/07/1887, p. 3)

As dificuldades de implantação da escola pública elementar no território mineiro foi motivo de vários registros nos relatórios dos presidentes de província e relatórios dos inspetores ambulantes nos primeiros anos da República (SI, série 4, sub série 1). As queixas se acumulavam nos depoimentos dos delegados literários, inspetores ou mesmo dos presidentes: rotatividade dos governos; ausência de condições de fiscalização; desinteresse dos pais pela escola; falta de escolas; precárias condições de funcionamento das aulas; falta de mobília, material didático e livros; professores despreparados; métodos pedagógicos inadequados; indolência e pobreza da população.

A perspectiva de habilitar as crianças nos saberes elementares não se consolidou plenamente ao longo do período investigado enquanto intenção expressa das elites mineiras. Na perspectiva teórica aqui desenvolvida quer-se chamar atenção para o fato de que pode-se até planejar a escola, mas não o processo escolarizador. O apelo do Dr. Silva Bandeira, o autor do artigo da Revista do Ensino, de fazer da ignorância uma vergonha, integra a dinâmica do processo civilizador, contudo sua especificidade esteve na trama histórica envolvendo múltiplas relações de poder de ordem política, social e cultural.

Contudo podemos afirmar que a introdução da escola na rotina das famílias, das roças e vilas, ainda que de modo precário, expressa mudanças significativas nas relações de interdependência entre famílias e governos, crianças e adultos ao ampliar as tensões entre gêneros, etnia e classe no esforço de se estabelecer como espaço de homogeneização dos hábitos racionais. Observa-se que o processo escolarizador da infância é inconcluso, pois as redes de interdependência estão em permanente mudança. Entre o início do século XIX e início do XXI pode-se dizer que para grande parte das populações consolidou-se a premissa da ignorância como vergonha. Contudo, mudanças significativas e positivas nas relações de geração e gênero e permanência de muitas tensões nas relações de classe e étnicas, indicam para a necessidade de captarmos com maior precisão os atuais movimentos de interdependência e alteração no equilíbrio de poder entre os sujeitos envolvidos com a escola de modo a redimensionarmos as expectativas de sua função social.

Referência bibliográfica

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org.). *História da vida privada no Brasil 2*. São Paulo: Companhia das letras, 1997.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. São Paulo: Educ; Brasília: Inep, 1989.
- BARRETO, Tobias. *A questão do poder moderador e outros ensaios brasileiros*. Petrópolis: Vozes; Brasília: INL, 1977.
- CARVALHO, Jorge do Nascimento. *A cultura ocultada*. Londrina: UEL, 1999.
- CARVALHO, Theophilo Feu de. Instrução pública. Estudo histórico e estatístico das primeiras aulas e escolas de Minas Gerais (1721-1860). *Revista do Arquivo Público Mineiro*, Ano XXIV, I volume, 1933, p.182-207.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- _____. *O processo civilizador, volume 2: formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- _____. *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2005.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In VEIGA, Cynthia Greive e FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Meninas na sala de aula: dilemas da escolarização feminina no século XIX. In FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.) *A infância e sua educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. Maria Cristina Soares de e VAGO, Tarcísio Mauro. *Histórias da educação: histórias de escolarização*. Belo Horizonte: HG, 2004.
- HALFELD, H. G. F. e TSCHUDI, J. J. von. *A província brasileira de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1998.
- INACIO, Marcilaine Soares et alli. *Escola política e cultura: a instrução elementar nos anos iniciais do império brasileiro*. Argumentum, Belo Horizonte, 2006.
- LIBBY, Douglas Cole. Transformações e trabalho em uma economia escravista, Minas Gerais no século XIX. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MUNIZ, Diva. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892)*. Brasília: UNB; Finatec, 2003.

OLIVEIRA, Eliana de. *A saúde dos professores de Minas Gerais: o discurso da competência e as condições de trabalho (1890-1900)*. Belo Horizonte: FaE/UFMG (monografia de graduação), 2007.

PENA, Gustavo. Na época da Palmatória. In RIBEIRO, Wagner. *Noções de cultura mineira*. São Paulo: FTD, 1966.

RESENDE, Fernanda Mendes. O domínio das coisas: o método intuitivo em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas. In GOUVÊA, Maria Cristina Soares de e VAGO, Tarcísio Mauro. *Histórias da educação: histórias de escolarização*. Belo Horizonte: HG, 2004.

VERISSIMO, José. *A educação nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

Fontes documentais

Coleção das Leis mineiras (1835-1890)

Coleção das leis e decretos do estado de Minas Gerais (1889-1906)

DANTAS JUNIOR, J. (coletânea) *As constituições do Brasil*. Bahia: Imprensa Oficial, 1937.

FALLA que o exm. Sr. Dr. Theophilo Ottoni dirigio á Assembleia Provincial de Minas Geraes ao installar-se a 1ª sessão da 24ª legislatura em 1º de agosto de 1882. Ouro Preto, Typ. De Carlos Andrade, 1882.

OLIVEIRA, Estevam de. Reforma de Ensino público primário e normal em Minas. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Secretário do Interior de Minas Geraes em 3 de agosto de 1902. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1902.

PEREGRINO, Francisco Assis. Ofício de professores primários ao governo. Secretaria de Governo Provincial. Carta do Professor Peregrino para o Presidente Bernardo Jacintho da Veiga. Memória apresentada pelo Professor Francisco d'Assis Peregrino. 13/04/1839. Códice 236.

Revista do Ensino. Propriedade e direção do professor Alcides Catão da Rocha Medrado. Anno 1, Ouro Preto, 10/07/1887.

VEIGA, J. P. Xavier da. Governo de Minas Gerais. Revista do Arquivo Público Mineiro, Ano1, 1896, Ouro Preto: Imprensa Oficial de Minas Gerais, p. 9-17.

Seção Provincial (SP) Instrução Pública (IP) 1/42, cx. 3, p. 60

Presidência da Província (PP) 1/42, cx. 7 (p.7 e 57); cx. 8 (p. 4), cx. 10 (p.39), cx. 14 (e. 7)

Fundo da Secretaria do Interior (SI) / Série 4 / códices 730, 731, 754, 2784, 2785