

TENSÕES ENTRE O TEMPO ESCOLAR E O SOCIAL: A DELIMITAÇÃO DAS IDADES PARA FREQUENTAR O ENSINO PRIMÁRIO E (RE)DEFINIÇÃO DOS TEMPOS DA INFÂNCIA (1850-1890)
Rita de Cassia **Gallego** – USP
Agência Financiadora: CAPES

“Le corps devient objet de représentations, de mises en forme et d’usages sociaux” (GARNIER, 1995, p. 2-3)¹.

A vida dos sujeitos norteia-se, de modo geral, por referências permeadas de ritos de iniciação ou transição marcados pela *idade* ou pelas *idades desejáveis* para realizar certas atividades, segundo o contexto social em que se vive: infância, adolescência, fase adulta, terceira idade. A escola porque “aprisiona” o tempo dos sujeitos durante muitos anos de suas vidas acaba sendo estruturante dos modos pelos quais grande parte das pessoas organiza e projeta seus sonhos, os quais geralmente dependem da permanência na escola e da conclusão das etapas previstas. Hoje, observa-se que se entende como (quase) natural que o ingresso das crianças na escola ocorra desde bebês e fiquem pelo menos dezessete anos ininterruptos no interior dessa, passando pelos três níveis da Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio). Nesse percurso, atrela-se a idade dos alunos a um dado ano e etapa do processo de escolarização; relação compartilhada e tida como óbvia até que não se estabeleçam mudanças estruturais nesse sentido. Um exemplo expressivo que vivemos atualmente é a transferência das crianças de seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o que tem causado manifestações diversas no tratamento a ser dado a essas.

Instigada pela certa obviedade que se percebe e relaciona a idade das crianças ao momento da escolaridade é que se realizou um estudo circunscrito na área de História da Educação que teve como indagações: em que momento da história da escola tem início o estabelecimento de uma faixa etária para o ensino primário? De que modo a definição de uma faixa etária para o ensino público primário influencia a (re)definição dos tempos sociais? São essas questões que norteiam as discussões apresentadas neste texto, que é parte da tese de doutorado dedicada às discussões referentes à construção das temporalidades escolares ao longo do século XIX, particularmente na Província de São

¹ “O corpo torna-se objeto de representações, de estruturações e de usos sociais”. As traduções aqui presentes são livres.

Paulo. Ao se recorrer ao momento anterior à criação dos grupos escolares, em 1893, buscou-se dar visibilidade às medidas, discussões, representações (Chartier, 1991) e práticas anteriores ao momento em que a idéia de *escola* coincide com um espaço arquitetado para a ação educativa, o que se mostra essencial e viabiliza a concretização de uma estrutura mais autônoma do tempo.

Sem dúvida, a delimitação da idade de entrada, permanência e saída das crianças do ensino primário é um dos marcadores temporais mais importantes conquistado entre os anos de 1850 e 1890. Ao se estabelecer uma faixa de *idade* conforma-se uma característica importante na cultura escolar, sendo a idade um dos aspectos que compõe uma das temporalidades do *tempo escolar*, esse entendido como uma temporalidade social e uma categoria ampla em relação à instituição escolar que é composta de diversas temporalidades. Segundo Raynal (2001, p. 52), as questões educativas tratadas pela perspectiva do tempo obrigam a repensar o conjunto e investigar o sentido das aprendizagens sobre o que se propõe como modelo às crianças e sobre a sociedade que se delinea a partir das escolhas realizadas. O exame da *idade*, como categoria do tempo escolar, permite perceber que a delimitação das idades permitidas no interior das escolas primárias está associada a reconfigurações de outros aspectos, como a associação de um certo número de saberes a ser aprendido numa dada idade, por exemplo. Desse modo, os investimentos no sentido de uma maior compreensão de como se constroem categorias tão entranhadas em nossas representações sobre escola trazem contribuições significativas para se entender o processo maior de como se arquiteta uma cultura propriamente escolar.

O tempo escolar, assim como entendido aqui, é composto por diferentes temporalidades, entre elas a idade, organizadas por diversos níveis de estruturação, conforme estabelecido por Pronovost (1986): tempos macrosociais marcados pela escala de uma coletividade ou sociedade; tempo das organizações, estrutura relacionada ao funcionamento de uma organização; e tempo microsociais, representado pelas interações no cotidiano. A categorização de Pronovost (1986) contribui para pensar o tempo escolar e assim o estabelecimento da *idade escolar* relacionado aos tempos sociais. As escalas temporais foram definidas, num primeiro plano, pelas referências sociais, culturais, políticas, religiosas, econômicas, pois sem essas o tempo escolar não ganha sentido. Num segundo plano, pela legislação, mediante a promulgação de leis e regulamentos, e também

por autoridades políticas, religiosas e educacionais, como os inspetores. É extensa a documentação deixada por esses agentes, há várias circulares e ofícios, que circulavam entre inspetores e entre inspetores e professores, além da criação de dispositivos, como livros de matrícula, de frequência, atas de exames e os relatórios. Tomou-se, assim, como fontes tanto a legislação (leis e regulamentos) quanto circulares, ofício, livros de matrícula e frequência, e sobretudo os relatórios de inspetores e professores, produzidos entre os anos de 1850 e 1890, coletados quase na íntegra no Arquivo do Estado de São Paulo.

Segundo Tabboni (2006), o comportamento temporal das pessoas assim como suas representações sobre o tempo influenciam no modo que realizam suas atividades e vice-versa. Uma cultura escolar específica não se opõe às demais culturas, como a religiosa ou familiar, construindo-se na trama e na negociação com outras culturas. Conforme Rouet (1993), a escola, que é fruto de práticas e de representações sociais, não está desconectada do social ou é exterior à sociedade. A cultura escolar resulta das interações, dos atos e das idéias da mesma forma que as práticas sociais evoluem simultaneamente com a organização e a lei escolar. No período de 1850 a 1890, pode-se dizer que a escola desencadeia um processo de reconstrução de alguns tempos sociais, que são reelaborados ao longo dos anos, como o da família, do trabalho e da escola. Faria Filho (2007, p. 198), na mesma perspectiva, assinala que as culturas escolares consistem no processo e no resultado das “experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados pelos atores que fazem a escola”. Para o autor, deve-se considerar, do ponto de vista teórico e metodológico, a ocorrência de outras culturas institucionais que “estão em consenso e/ou conflito com a escola”, como a familiar e a religião. Os sujeitos que constroem a cultura escolar “guardam, eles também, diversos pertencimentos e identidades pelos quais as culturas escolares estarão continuamente informadas” (FARIA FILHO, 2007, p. 198)².

No caso da definição da idade escolar, é importante reconhecer que essa compõe a cultura escolar e ganha um sentido pedagógico. Mas essa não é incorporada às

² O autor ressalta a distinção do uso do termo cultura escolar no singular e no plural. Faria Filho (2007) considera mais adequado o singular quando utilizado como categoria, “uma forma de descrever a escola e os seus processos de organização e transmissão culturais”, mas tendo em vista que é também um objeto histórico, a ser investigado e um campo de estudos no interior da área de História da Educação e de diversas áreas das ciências da educação, entende como mais plausível o uso do termo no plural.

práticas escolares em disputas, influências e alterações nas referências culturais, nas tradições e nas relações sociais. Isso porque serem delimitadas idades permitidas para entrar, permanecer e sair da escola primária há um processo de (re)definição dos tempos da infância. Como se demonstrará nessa oportunidade, esse não foi possível sem um árduo trabalho de imposições e de negociações entre o público, representado pelo Estado, a escola e os professores, e o privado, a família, ou melhor, os pais e/ou os responsáveis.

As disputas para a definição de idades para ser aluno(a) das escolas primárias

Quando entrar na escola primária? Em que momento aprender a ler e a escrever? Se hoje, é imediata a associação entre um certo ano escolar, os conteúdos respectivos e a idade, até meados do século XIX não havia essa associação, pois socialmente ainda não tinha se configurado a ideia de que com certa idade se estava na escola e com outra não, embora já ocorressem algumas investidas nesse sentido. Mesmo que não se consolide essa associação, a qual é coroada com a seriação, ou seja, quando da invenção da escola graduada (no caso paulista em 1893, com os grupos escolares), no período em que se pesquisou, ainda que tênues, certas mudanças nas representações acerca dos tempos da infância são expressivas. A delimitação das idades autorizadas à frequência escolar e as lutas para alterar a identificação da maioria das crianças com o trabalho são exemplos dessas mudanças.

Tendo em vista a impossibilidade de generalizar a ideia de crianças (em seus fazeres e papéis sociais), atenta-se para o fato de que se discute nesta oportunidade a (re)definição dos tempos infantis para a parcela de crianças que frequentava a escola pública, mediante os dilemas identificados segundo a posição social delas. Defende-se que as referências criadas, no âmbito da cultura escolar, vão redefinindo, pouco a pouco, as representações sociais acerca da categoria infância. A referência de duas situações com professores, dadas em dois momentos – início da década de 50 e fim da década de 80 do século XIX, pode elucidar bem esse processo. A professora Francisca Augusta Cortez, de Vila Bela, em 15 de novembro de 1852, retoma partes do relatório do inspetor que teceu acusações sobre ela pelo “simples motivo d’eu não eliminar da matrícula da minha escola,

sem ouvir o parecer das autoridades superiores a quem eu tinha consultado a respeito, a aluna Josefina Dias Barboza”:

Tenho a honra de participar a V. S. que dirigindo-me à escola de primeiras letras do sexo feminino desta Villa, regida por Francisca para fazer a devida inspeção, ali encontrei a aluna Josefina, que já havia sido *dada por pronta* em todas as matérias que se lecionam na escola, conforme consta dos respectivos mapas, e do *exame último* que se precedeu em consequência ordenei verbalmente à professora que a *despedisse visto que na escola não devem permanecer as alunas dadas por prontas* (Ordem CO 4933, grifo nosso).

Em junho de 1885, o professor Christiano Volkart, ao tratar do quadro da instrução em Valinhos, relata:

Há muito tempo que este populoso bairro necessitava de um professor para espalhar alguma luz da instrução na mocidade do lugar que sem dúvida tendiam a perecer nas garras da ignorância e obscuridade prova isto a idade da maioria dos discípulos (metade mais de 10 anos) (Ordem CO 4920).

Tem-se entre 1850 e 1880 um movimento crescente: da completa falta de referência a qualquer relação entre idade e frequência escolar à construção de fronteiras para delimitar as idades permitidas nas escolas primárias. Tal processo, visivelmente, culminou, na década de 80, na representação de que a idade de 10 anos para iniciar os estudos passa a ser considerada avançada, sendo alguns alunos(as), inclusive, eliminados(as) por terem mais de 12 anos. Nos anos de 1850, o critério adotado para a saída da escola era a aquisição dos conteúdos previstos atestados pelos exames, o que significa que o momento de sair da escola era quando o aluno “estava pronto”. O ofício número 149, datado de 30 de março de 1859, dirigido ao Presidente da Província, José Joaquim Fernandes Torres, pela Inspetoria da Instrução Pública Primária, representada pelo Inspetor Diogo de Mendonça Pinto, é muito significativo de como ainda não havia associação entre a idade “ideal” e a frequência escolar; conforme o Inspetor Geral relata, o inspetor do bairro de Piraiê o consulta se a lei não marcava

(...) a idade para matrícula dos alunos nas escolas públicas e se poderão ser a elas admitidas crianças de 2 a 3 anos e adultas de 15 e mais (...). Quanto à primeira dúvida que a lei não marca a idade de que as alunas se devam matricular, mas que era clara não ser possível que em tão tenra idade começassem a aprender as matérias que fazem o objeto de ensino nas escolas públicas, e que as de 15 anos, com quanta a escola de que se trata não seja de adultas, todavia sem expressa autorização da lei não julgava que lhe pudesse vedar a matrícula (Ofícios, Ordem CO 4935).

Observa-se que parecia não haver clareza sobre quem devia ser admitido na escola, inclusive, pairavam dúvidas sobre a presença de crianças de 2 a 3 anos, idade que, atualmente, é associada à Educação Infantil. Naquele momento, como as idades não eram relacionadas a um dado nível de ensino, não havia uma faixa etária específica à qual o ensino primário se articulava. Ao retomar a história social da infância, nota-se que em diferentes épocas e locais, as representações sobre uma determinada fase da vida, nesse caso a infância, têm singularidades, porém é importante ter cautela em termos das generalizações, como adverte Moysés Kuhlmann (2004) em suas análises acerca da história da infância, de modo particular no texto *História da Infância: Brasil e Modernidade*. Isso porque em um mesmo momento histórico há distinções dos modos de se entender a infância segundo a condição social, econômica, o gênero etc. Da mesma maneira, ao longo da história se percebe, de modo não necessariamente linear, mudanças em termos das representações da infância, que podem, em certa medida, ser generalizadas. Nesse caso, a própria história da escola, como instituição, teve uma influência impar tanto no prolongamento da infância (ARIÈS, 1986) como na ressignificação das atividades “ideais” para uma dada faixa etária.

Sabe-se que a categoria *criança* não carrega o mesmo sentido sempre, podendo ser definida por diferentes faixas etárias atreladas a diferentes atividades ideais. No caso brasileiro, é notável a falta de associação da criança à escola. Nesse sentido, a idade é um tempo social, pois não tem significação por si mesma. Consiste, assim, numa construção social da qual os homens se valem para indicar as possibilidades, esperas e obstáculos, que se seguem na diferentes etapas do desenvolvimento biológico (TABBONI, 2006, p. 151). Não existe uma ligação social evidente e unívoca entre a idade biológica, a cronológica e a social, no entanto, há, num primeiro momento, uma ligação de interdependência recíproca. Segundo Tabboni (2006), a cada idade existe um certo número de normas sociais que mudam consideravelmente conforme a posição na sociedade e as diferentes épocas históricas, conforme se observa pela retomada de diferentes momentos e realidades. Tais normas podem ser formais, quando são fixadas idades mínima e máxima para trabalhar, para ir à escola, entre outras atividades. A idade social é que define o momento de iniciar e abandonar as diferentes atividades significativas da vida.

É no fim dos anos de 1860 que há uma primeira demarcação da faixa etária para balizar a frequência da escola primária, pelo menos para o caso paulista, segundo o exame das disposições legais: o Regulamento de 17 de abril, em seu artigo 59, parágrafo 9º, indicava que não seriam admitidos nas escolas públicas primárias os menores de 5 anos e os maiores de 14 anos, o que constitui uma larga gama de possibilidades e acabou por legalizar as práticas em voga³. Mesmo que os mapas de frequência até esse período apresentassem certos casos de alunos ou alunas com menos de 5 anos e, por vezes, maiores de 14, o comum era a faixa etária endossada pelo regulamento. Obviamente, isso não é suficiente para afirmar que ao se discriminarem as idades a serem aceitas, em 1868, tenha ocorrido a efetiva e a imediata alteração das práticas escolares, na medida que ainda se observa a existência de pessoas que eram matriculadas fora das fronteiras estipuladas haja vista a indicação das idades dos alunos e alunas inscritas nos livros de matrícula.

A título de exemplo, tem-se o caso da Escola de Primeiras Letras do Bairro dos Pinheiros, do ano de 1869, que tinha alunos entre 5 e 30 anos (um caso), mas muitos entre 12 e 20 anos, tendo alguns que permaneciam durante seis anos na escola (não se sabe se ininterruptamente) (EO 2132). Encontraram-se, ainda, registros de alunas ou alunos que, na época da inscrição, estavam com 6 ou 7 anos, mas já freqüentavam há dois ou três anos, o que significa que a admissão se dava, certas vezes, aos 3 ou 4 anos, como na escola para meninas de Rio Claro (EO 2324). Por outro lado, na mesma escola, percebe-se um grande número de meninas com 7 anos de idade assim como no caso da Escola para meninas de Constituição, no ano de 1877, que foram registradas muitas alunas entre 5 e 8 anos. A escola da 2ª Cadeira de Taubaté reunia, em 1870, alunas entre 6 e 9 anos, tendo também algumas de 10 e 12 anos, sendo que na mesma escola, na listagem referente a 1872, observa-se a faixa de 5 a 14 anos, sendo matriculadas muitas de 12 anos (EO 2185). Localizaram-se, ainda, escolas em que havia alunos ou alunas entre 5 e 13 anos, como a de Constituição (EO 2253), em 1870, e para o mesmo ano, a escola de Rio Claro reunia alunas maciçamente entre 8 e 12 anos, com uma aluna de 7 anos. A idade para entrada na escola

³ Segundo Rouet (1993, p. 214), na França, em 1851, para ser admitido na escola primária pública, as crianças deviam ter entre 6 e 13 anos sendo proibida a entrada de crianças com menos ou mais idade, mesmo não sendo distante da faixa estabelecida para São Paulo, cada lugar adota critérios diferentes.

ainda era variável, compondo grupos com uma faixa etária diversa a serem atendidos pelo mesmo professor.

“Ensinar cedo é gravar no mármore, ensinar tarde é escrever na areia”. Essa frase proferida pelo professor Francisco de Oliveira, em seu relatório datado de 1º de novembro de 1878, é representativa de como, no fim da década de 70, a relação entre o ensino e a idade se integra aos discursos e às próprias representações. Quanto mais nova fosse a criança mais o ensino seria efetivo, o que expressa um outro modo de entender os tempos de frequentar a escola; a frequência ficava restrita aos mais novos, apontando-se para a ineficácia do ensino voltado aos sujeitos com idade tida avançada, que comumente constavam das listas dos professores. Com a delimitação da idade permitida para estar na escola, articulam-se as possibilidades de ensinar e aprender à idade da pessoa. De algo absolutamente sem restrições, haja vista o registro de matrícula de pessoas de 4 a mais de 20 anos, passa-se à delimitação da faixa etária, o que não significou a definição do número de anos de permanência na escola, o que é consolidado quando da criação da escola graduada que consagra a associação da idade a um dado ano do ensino primário. Um exemplo da intrínseca relação que se estabelece entre a idade e o ano escolar é a impossibilidade de uma pessoa de tenra idade que não tenha passado por todos os anos previstos receber o atestado de conclusão de um certo nível, mesmo que comprove o domínio dos conteúdos exigidos. Para Rouet (1993, p. 215), a infância corresponde cada vez mais ao tempo da escola, sendo uma aproximação que se dá numa simultaneidade histórica. Pelo fato de o período entre os 7 e os 14 anos consistir na faixa etária permitida para a frequência ou a delimitação da idade escolar obrigatória, essa faixa condizia com o “sentimento moderno da infância”, em vários países, inclusive no Brasil, de modo particular em São Paulo⁴.

Embora com as regulamentações postas principalmente a partir de 1868 não tenha se estabelecido, necessariamente, a duração do ensino primário, ao serem delimitadas

⁴ Embora se indique o intervalo dos 7 aos 14 anos, atenta-se para o fato de que esse não teve um caráter geral se for considerada a delimitação das faixas etárias para a frequência escolar nos diversos países. Como exemplo, podem-se mencionar nos países ou locais que delimitaram uma idade obrigatória ao longo do século XIX: Prússia (5 aos 14 anos), Inglaterra (5 aos 13 anos), Portugal (7 aos 15 anos), Grécia (5 aos 12 anos), Espanha (6 aos 9 anos). Nos países onde a instrução não é obrigatória, como Bélgica, Holanda, Rússia, por exemplo, admitem-se as crianças a partir dos 7 anos, conforme dados presentes no verbete *Âge* (idade), que integra o *Dictionnaire* Buisson.

fronteiras das idades aceitáveis começa-se a se inserir representações que sustentam afirmações como “você é muito jovem”, “você é muito velho para...” ou “você tem idade para...”, o que passa a exercer seus efeitos através dos hábitos e das convicções mais difundidas, mesmo se considerando que a idade mínima não era uma idade obrigatória para o início da escolaridade tampouco a máxima não significava o fim dos estudos do ensino primário. Tais representações se intensificam e são expressas nos modos dos professores se referirem àqueles que são eliminados devido à idade, sobretudo nos registros entre 1870 e 1880, período no qual se encontram duas disposições legais acerca da idade. Em 1874, na lei do ensino primário obrigatório, prevê-se a matrícula entre 7 e 14 anos para o sexo masculino e de 7 a 11 anos para o sexo feminino, o que sofre uma pequena reformulação em 1885, quando é demarcado entre 7 e 14 anos, para ambos os sexos. Ainda que houvesse um caso ou outro que a idade não coincidia com a obrigatória, nota-se nos livros de matrícula que, de modo geral, o limite de idade era respeitado, salvo casos de burlas quando do registro pelos professores.

As indicações de alunos eliminados por idade avançada são representativas da inclusão da idade como critério de admissão e permanência no ensino primário. Com isso, instalam-se outras referências temporais com as quais os professores, alunos e pais deviam lidar. Exemplos de eliminações das alunas por terem idade “avançada” são: Maria Cândida Kerehenbrihl, com 11 anos; Carolina Verde, com 13 anos; Guilhermina Sophia, com 14 anos. Todas foram eliminadas em 1878 e eram “dirigidas” pela professora Francisca Eliza da Silva (EO 3026, Constituição). Chegar à idade máxima delimitada, 14 anos, não significava ter concluído o ensino primário. As alunas deviam se retirar da escola independentemente do nível em que estavam ou do número de alunos que a escola tinha. Havia casos em que são recomendados para a escola de adulto, mas não se encontraram dados comprovando essa transferência. Quando da divisão em três graus do ensino primário, ocorrida em 1885, a idade começa a ser associada aos conteúdos a serem aprendidos, nota-se uma primeira aproximação entre nível de conhecimento e idade para a formação dos grupos.

O fato de a delimitação de uma faixa etária obrigatória ou permitida para a entrada e saída da escola não ter instaurado uma outra realidade imediatamente não significa que, junto com outras mudanças sociais, não tenha começado a impor novas

referências no que diz respeito à dedicação das pessoas com idade dentro da faixa indicada a outras atividades, mesmo que para um número reduzido de alunos e famílias. Se a criança trabalhava, era preciso reordenar o cotidiano para cumprir as demandas escolares, por exemplo. Certas vezes, negociar novos horários de trabalho já que devia assumir um outro papel social – o de escolar. Além disso, quando a arbitragem absoluta dos pais acerca da idade de entrada e de saída das crianças da escola primária se deparou com os limites de idade, certamente, houve um afronto em termos da autoridade familiar *versus* a escolar, ou seja, era o privado *versus* o público, já que não era mais a família a definir os tempos dos filhos, mas o Estado. Supõe-se que tal fato tenha sido fundamental para o início da categorização da infância, pois segundo a idade tinha-se: a criança que só ia à escola; a criança que trabalhava e ia à escola; a criança que trabalhava e não ia à escola; além daquela que não trabalhava e não ia à escola por não ter idade ou ter passado da idade escolar. Configura-se, assim, a *idade escolar*. A persistência dos inúmeros registros de que os pais retiravam seus filhos da escola para que esses se dedicassem em “tempo integral” aos mais vários tipos de trabalhos, até o fim da década de 80, se considerado o período analisado aqui, expressa bem as dificuldades inerentes às mudanças nas tradições, nesse caso, da associação de uma dada faixa etária também às atividades escolares.

As representações sobre a função social da criança e os desafios de delimitação da idade escolar – escolarização *versus* trabalho

Para a efetiva discussão entre os tempos sociais e os tempos escolares, é preciso atentar para quais as representações sociais acerca da infância e de sua categorização temporal (idades correspondentes) serviam de referência. Os relatos presentes nos documentos apontam para a relação intrínseca entre certos grupos de crianças e o trabalho, não sendo contemplada, por exemplo, a associação entre criança e escola. Maestri (2002 [1997]), por exemplo, disponibiliza informações sobre a organização ao sul do Brasil pela colonização teuto-italiana, em meados do século XIX: praticava-se uma divisão etária, sexual e familiar das tarefas. Nesse contexto, as crianças, de acordo com suas forças, “labutavam desde os oito anos (...) os muitos filhos aumentavam a força de trabalho familiar” (MAESTRI, 2002 [1997], p. 129). Ainda sobre este período, o mesmo autor afirma que, para o caso das fazendas de café, “a força do trabalho dos velhos e das crianças

era aproveitada na escolha e separação manual dos grãos de café de melhor qualidade dos quebrados ou de qualidade inferior” (MAESTRI, 2002 [1997], p. 110).

Tal articulação entre o trabalho e as crianças também permeava as considerações expressas pelos professores e professoras em seus relatórios, desde 1850. Há um tom de indignação sobre o fato de as crianças deverem por imposição dos pais trabalhar, pois esse quadro impunha desafios para os docentes, que não economizavam críticas a expor seus julgamentos em relação à autoridade exacerbada dos pais perante as crianças, situação que tendia a ser invertida: era a escola que devia ser a “administradora” do tempo infantil. O professor José Romão Leite Prestes, da localidade de Constituição, em seu relatório de 16 de novembro de 1854 (Ordem CO 4925), assinala que o pretexto dos pais ao tirarem seus filhos da escola era o fato de não quererem “seus filhos para doutores, pois menino de 9 e 10 anos deve dar serviços”, o que se dava pelos pais não saberem a “arte”, conforme o professor, “*O que não sabe a arte não a estima*”, expressão emblemática nas disputas entre a escola, representada na figura do professor, e os pais, pois era reiterada a ignorância dos pais que não tinham instrução dada a insuficiência de escolas e não ser usual ainda que todos, independentemente da situação social, tivessem acesso à instrução. O argumento era: se não conhecem não têm como valorizar. O mesmo professor informa que

Se os pais desses infelizes são negociantes da fazenda sua, ou molhada dizem que querem os filhos para estarem ao balcão espiando o negócio, o filho fazia conta do açúcar que se fez ou se vendia (...) Vão para plantação, depois da colheita – e lá está o discípulo na roça dois ou três meses – quando volta é necessário de novo tudo principiar, porque de tudo esqueceu (Ordem CO 4925).

Como aceitar que os discípulos, metáfora que faz menção ao universo religioso, ficassem de dois a três meses fora da escola? Isso configura a necessidade intrínseca à constituição da escola, sua regularidade, como foi salientado, e a redefinição dos tempos e atividades infantis, voltadas a trabalhos nas fazendas e no balcão do comércio. Em relato datado de 09 de julho de 1861, o professor José Alves dos Santos Junior atribui à “grande crise financeira que assola o Império e se manifesta na lavoura...”, o fato da classe pobre ser privada da instrução, já que os pais precisam dos filhos para ganhar o pão cotidiano (Ordem CO 4920, Casa Branca). Até 1880, foram encontrados dados nos documentos consultados que apontam para as frequentes saídas das crianças por motivos de

trabalho, registradas pelos professores e professoras da seguinte maneira: “por ter de ir vender verduras”, “foi empregar-se”, “foi ajudar os pais no negócio”. As saídas da escola eram mediadas geralmente pelos pais, os quais, mesmo havendo idades delimitadas, ainda arbitravam sobre a idade e o tempo que seus filhos frequentavam o primário. Para além das representações em voga acerca da infância, há um dilema, expresso pelas informações encontradas, não só na realidade brasileira, mas em outros países: a pobreza dos pais *versus* a necessidade do trabalho infantil. O que significa que redefinir os tempos infantis mediante a própria categorização posta pela escola primária não esbarrava somente na necessidade de reinventar tradições. Pascale Garnier (1995) assinala que o século XIX foi marcado pelo trabalho infantil, pois, com as indústrias, no caso da Inglaterra e França, as crianças passam a representar mais um meio de otimizar os trabalhos das máquinas. Não que não houvesse trabalho infantil nos séculos anteriores tampouco que tal quadro não tenha se prorrogado por muitos anos. A menção às análises de Garnier quer evidenciar uma certa recorrência em diversas partes do mundo nas relações entre criança e trabalho no século XIX, embora possa haver distinções entre o tipo de trabalho e os modos de realização. Isso significa que em várias partes do mundo, de forma particular, no Ocidente, a tomada do tempo infantil pela escola foi um processo de negociação ora com a família ora com aqueles que empregavam as crianças, como nos casos do trabalho nas fábricas (Inglaterra e França). O aprisionamento de parte do tempo das crianças no interior da escola foi resultado de disputas e concessões dos pais e dos empregadores.

No mesmo período, nos casos de países ainda não industrializados, como Brasil e Portugal, as crianças continuam ajudando seus pais no comércio e sobretudo nas colheitas ou trabalhos domésticos. De todo modo, seja na indústria seja em outro tipo de trabalho, encontra-se o dilema pobreza *versus* trabalho infantil. O debate sobre o trabalho infantil relaciona-se diretamente à problemática do tempo escolar na medida que foi a redefinição dos tempos infantis, o que passou pelas discussões e regulamentações trabalhistas, acerca da idade e situações de trabalho, a condição para se consolidar socialmente o tempo da escola ou este imprimir suas marcas, como se nota pelas informações acerca de países em que a indústria já acolhia um número expressivo de crianças trabalhadoras.

Ainda que se assuma aqui uma perspectiva de análise que não entende que foi da industrialização que decorreram as categorias temporais escolares, não se pode ignorar que esse processo também proporcionou mudanças importantes, de modo particular, nas discussões acerca da categorização da infância. A idade, gradativamente, passa a definir as atividades possíveis e acessíveis, adequadas a cada um. As pessoas são influenciadas pelas normas relativas à idade, o que contribui de forma significativa para determinar as mudanças que se sucederam, normas essas que definem as idades e as etapas “normais” da vida, o que consiste numa característica da modernização. Nesse sentido, infância, adolescência, fase adulta e velhice são períodos da vida cujas características são absolutamente transitórias e ligadas ao momento histórico e ao lugar. Regulamentar o trabalho das crianças nas manufaturas era traduzir em termos de idade estes indivíduos. Se era preciso regradar o trabalho infantil, era preciso instalar em suas casas o pensamento que eles podiam ser dispensados sob pretexto de evitar os excessos. Desse modo, fazer justiça aos jovens trabalhadores no meio do século XIX não era suprimir um trabalho que se harmoniza com os interesses de sua família como aqueles dos industriais. Ao contrário, o “direito de trabalhar” era reafirmado para a criança, que não contradizia em nada os esforços de calcular um limite a esse direito. Eis que o terceiro “pai” das crianças trabalhadoras, conforme assinala Garnier (1195), entrava em cena: a lei.

Compreender os processos de mudanças nas relações de trabalho é uma maneira fértil de analisá-los no âmbito educacional. A representação da lei como o “terceiro” pai das crianças era particularmente relevante dado que exerceu a mesma função na disputa da escola pelo tempo infantil. Os exemplos relativos à inserção da criança no trabalho na indústria, a delimitação de uma idade mediante a publicação de leis e os embates presentes com os pais, para quem o trabalho dos filhos consistiam numa maneira de aumentar a renda, são relevantes para pensar a (re)definição dos tempos infantis. Sem dúvida, a lei exerceu um papel fundamental nesse processo por vislumbrar uma realidade escolarizada.

*

* *

Ainda que tenham sido expressivas, no caso paulista, as tentativas de difusão de regras, leis e regulamentos para fixar uma faixa etária, delimitando quem podia ingressar e permanecer na escola, persistia a atitude dos pais de determinar o momento de seus filhos deviam deixar de freqüentar a escola, cujo critério estabelecido parecia ser os conteúdos aprendidos ou ainda a necessidade de utilizar seu trabalho. A leitura dos relatórios sugere que as habilidades de escrever, ler e contar eram tidas como suficientes para os fazeres ordinários, considerados, muitas vezes, supérfluos. No caso das meninas, a dificuldade da permanência ainda era mais acentuada: os pais não consideravam importantes as habilidades mencionadas, devendo-se priorizar aquelas destinadas a formar as mulheres para casar e ter seus filhos. Entretanto, a definição de idades trouxe, como se demonstrou, mudanças representativas na compreensão das atividades infantis – havia uma referência de estar ou não mais apto para aprender certos conteúdos. Isso exigiu uma reconfiguração das rotinas de trabalho e as implicações para o contexto social são perceptíveis.

Considera-se que a idade ou a delimitação dessa para a frequência na escola primária é um dos marcadores temporais que demandou exigências mais expressivas em termos da negociação, como se destacou, e teve implicações notáveis para a organização social, já que, até os fins dos anos de 1860, a definição de uma faixa etária aceita para o ensino primário não fazia parte das categorias temporais escolares. Ainda que as análises aqui apresentadas restrinjam-se aos debates acerca da idade escolar, é bom lembrar que outras categorias temporais estavam sendo largamente estruturadas entre os anos de 1850 e 1890, tais como as marcas do calendário, os dias letivos, os horários de aula e de entrada e saída, o tempo didático etc., sendo todos configurados no sentido de construir um tempo propriamente escolar no processo de constituição da escola pública primária e de uma cultura da escola primária. Perseguia-se no referido período uma maior regularidade da prática educativa. Há de se considerar não só o estabelecimento das distinções entre as crianças, que se tornam alunos e alunas, mesmo que ainda trabalhadoras, e aquelas que estão fora da escola, trabalhando ou não. Estar na escola significava ter seus tempos (re)definidos, (re)ordenados e, por que não, disciplinados.

Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.

ALMEIDA, Ângela Mendes de. Notas sobre a família no Brasil. In: ALMEIDA, A. M. de, PAULA, S. G. de (orgs.). **Pensando a família no Brasil**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/Ed. da UERJ, p. 53-66.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, vol. 5, nº 11, jan./abr., 1991.

FARIA FILHO, L. M.. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 193-211.

GARNIER, Pascale. **Ce dont les enfants sont capables**: marcher XVIII, travailler XIX, nager XX. Paris: Métailié, 1995.

GONDRA, José. **Artes de civilizar**. Medicina, Higiene e Educação Escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: Ed. da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

KUHLMANN, Moysés. História da Infância: Brasil e Modernidade. In: ALMEIDA, Malu (org.). **Escola e Modernidade: saberes, instituições e práticas**. Campinas, SP: Alínea, 2004, p. 113-126.

MAESTRI, Mário. **Uma história do Brasil: Império**. São Paulo: Contexto, 2002.

PRONOVOST, Gilles. Introduction: le temps dans une perspective sociologique et historique. In: **Revue internationale des sciences sociales: Temps et sociétés**. XXXVIII (1) 107, 1996, p. 5-10.

RAYNAL, Marie. Les temps de l'école rythment-ils les temps sociaux?. In: PAQUOT, Thierry (dir.). **Le quotidien urbain: essais sur les temps des Villes**. Paris: La Découverte/Institut des Villes, 2001.

ROUET, Gilles. **L'invention de l'école: L'école primaire sous la Monarchie de Juillet**. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1993.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. A educação da mulher e da criança no Brasil Colônia. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil – Volume 1 – séculos XVI-XVIII**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 131-145.

TABBONI, Simonetta. **Les temps sociaux**. Paris: Armant Colin, 2006.