

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

Kate Paula Nunes Dias

LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NA COLEÇÃO DE LEIS
DO IMPÉRIO (1808 – 1889)

Itatiba

2015

KATE PAULA NUNES DIAS - RA: 002201401039

**LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NA COLEÇÃO DE LEIS
DO IMPÉRIO (1808 – 1889)**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco – USF como exigência parcial para o grau de Mestre em Educação. Na linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos.

Orientadora: Profa. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva

Itatiba

2015

37.009.81 Dias, Kate Paula Nunes.
D532L Legislação e educação da infância na coleção de leis do império (1808-1889) / Kate Paula Nunes Dias. -- Itatiba, 2015.
225 p.

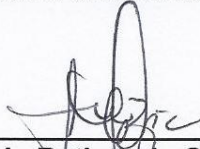
Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Luzia Batista de Oliveira Silva.

1. Legislação. 2. Educação. 3. Império.
4. Instituições. 5. Infância. I. Silva, Luzia Batista de Oliveira. II. Título.

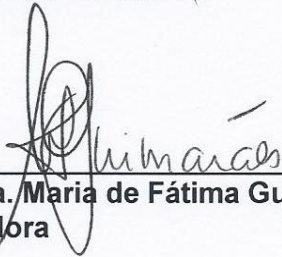
Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

Kate Paula Nunes Dias defendeu a dissertação “LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO DA INFANCIA NA COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO (1808 - 1889)” aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 14 de dezembro de 2015 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva
Orientadora e Presidente



Profa. Dra. Maria de Fátima Guimarães
Examinadora

Participação por envio de parecer

Prof. Dr. Fábio Lopes Alves
Examinador

Ao Deus de Israel, Fonte de vida,
de graça, misericórdia, paz, amor
e sabedoria. Por sua infinita
bondade para comigo no conceder
de Suas bênçãos a cada dia.

AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho só foi possível através da colaboração de inúmeras pessoas. A todas manifesto a minha gratidão. E de modo especial:

Primeiramente a Deus, pela sabedoria concedida, além das inúmeras bênçãos derramadas a cada dia desta minha caminhada.

Ao meu orientador no ano de 2014, Dr. Moysés Kuhlmann Junior, pelo entusiasmo, pela atenção, pelo constante estímulo, pela competência em mediar meus momentos de aprendizado e por conduzir de forma especial minhas experiências.

À minha orientadora no ano de 2015, Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva, por acreditar, incentivar minhas pesquisas, direcionar e nortear dúvidas e inseguranças, além da amizade, companheirismo, competência, ética e profissionalismo.

A todos os professores da Universidade São Francisco que passaram em minha vida e deixaram significativas contribuições, mostrando-me o quão gratificante é a tarefa de educar, além da importância das análises educacionais para a maior compreensão da História da Educação quanto às suas relações sociais.

À minha querida mãe que em todos os momentos esteve sempre ao meu lado, aguentando-me, dando-se seus precisos conselhos, incentivando a nunca desanimar, fazendo almoços, jantares, enfim, tudo que somente as mães são capazes de fazer por seus filhos.

Às minhas irmãs, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando, incentivando e, acima de tudo, acreditando no meu potencial.

À minha filha tão amada Marcella, sempre ao meu lado nos momentos de estudo, desenhando, estudando, brincando, pedindo colo e às vezes digitando...

Ao meu amado marido Gilson Gustavo Dias pela compreensão e apoio dedicados a mim, pelo incentivo diário, por deixar em segundo plano suas próprias objetivações para colocar a mim e nossa filha em primeiro lugar, tanto no cuidado quanto no carinho e especialmente durante a realização deste trabalho.

Aos meus familiares que durante o trabalho me incentivaram e, sem dúvida, deixaram suas contribuições, cada um a seu modo.

Meu muito obrigada a todos!

“Colocar todas as crianças – ‘até mesmo as pobres’- em escolas, aparece como um vasto empreendimento que se poderia chamar de ordem pública, com a condição de não reduzi-lo a simples ato de dominação”.

[Guy Vincent; Bernard Lahire; Daniel Thin, 2001]

RESUMO

Essa dissertação apresenta resultados de pesquisa, reflexões sobre os embates, tensões, disputas e desdobramentos que permearam o contexto histórico sobre a educação na infância e suas relações sociais, especificamente no século XIX. Como fonte principal de pesquisa, tem-se a Coleção de Leis do Império (1808-1889), publicada e digitalizada pela Imprensa Nacional. Toma-se como ponto de partida a análise do mapeamento de cartas de leis, cartas régias, alvarás, decretos, leis e decisões imperiais, referente a medidas que envolviam crianças e adolescentes no período compreendido entre 1808 a 1886, material disponibilizado na página “História da Educação e da Infância”, da Fundação Carlos Chagas, sob o título *Legislação sobre Infância no Império do Brasil*. As reflexões, considerações e discussões sobre a infância no âmbito histórico oitocentista permitiram contextualizar as iniciativas traçadas e efetivadas no governo imperial com relação às crianças numa análise mais aprofundada, pautada pelo cotejo das fontes legislativas com a bibliografia existente sobre esse período. A pesquisa identificou instituições e buscou compreender as propostas para a educação da infância, em diferentes situações e condições sociais, relacionando-as aos aspectos políticos, econômicos, sociais e religiosos ocorridos no país. A sistematização inicial da documentação legislativa referente à infância permitiu apontar e analisar diferentes instâncias administrativas e instituições públicas e privadas em território nacional, envolvidas na criação e manutenção de medidas assistenciais e educacionais direcionadas às crianças. Nesse levantamento, os documentos foram classificados e agrupados de acordo com as instituições específicas para a assistência infantil, envolvendo medidas referentes a instituições de assistência à infância desvalida, como as Casas Pias, as Casas da Roda de Expostos, os Seminários, os Asilos, as Casas de Educação, as Escolas, os Recolhimentos, os Colégios, as instituições de assistência aos libertos e aos indígenas, os institutos para deficientes e as Instituições Militares e Navais. Os textos trouxeram informações referentes aos objetivos dessas organizações, a forma como eram mantidas, destacando seus critérios para admissão e permanência das crianças, além de sua distribuição pelas províncias. As fontes contribuíram para a coleta de informações referentes aos aspectos funcionais e organizacionais desses estabelecimentos e possibilitaram a verificação e identificação da maior ou menor presença de medidas ao longo desses anos, que indicaram uma periodização interna, como na vinda de D. João VI ao Brasil; como após a Independência; a Constituição de 1824; o Ato Adicional de 1834; a Lei do Ventre Livre; entre outros marcos que exerceram reais influências na estruturação e organização dessas entidades com focos educacionais.

Palavras-chave: Legislação. Educação. Império. Instituições. Infância.

ABSTRACT

This work presents partial search results, reflections on the clashes, tensions, disputes and developments that permeated the historical context of education in childhood and their social relations, specifically in the nineteenth century. As the main source of research, has the Imperial Collection of Laws (1808-1889), scanned and published by the National Press. Take as a starting point the analysis of mapping laws letters, charters, decrees, laws and imperial decisions, referring to measures involving children and adolescents in the period between 1808 to 1886, material available on the “History of Education and Children”, from the Carlos Chagas Foundation, under the title “Law on Children in the Brazilian Empire”. Reflections, considerations and discussions about childhood in eighteenth-century historical context allowed contextualize the established initiatives and effectuated on the imperial government regarding to children in further analysis, guided by collation of legislative sources with the existing literature on this period. The research identified institutions and sought to understand the proposals for the education of children, in different situations and social conditions, relating to the political, economical, social and religious aspects occurring in the country. The initial systematization of legislation related to childhood enabled to point and analyze different administrative bodies and public and private institutions in the country, involved in creating and maintaining welfare and educational measures directed to children. In this survey, the documents were classified and grouped according to specific institutions for child care, involving measures related to care institutions for needy children, as the Pias Houses, Houses of Exposed Wheel , the Seminars , the Nursing Homes , the Houses of Education, the Schools, the Gatherings , the Colleges , the care institutions to freed and indigenous , the institutes for the disabled and the Military and Naval institutions. The texts provide information regarding the objectives of these organizations, how they were held, highlighting their criteria for admission and permanence of children, as well as their distribution by provinces. The sources contributed to the collection of information regarding functional and organizational aspects of these establishments and enabled the verification and identification of greater or lesser presence of measures over the years , which indicated an internal timeline , such as the coming of D. João VI to Brazil ; and after Independence ; the Constitution of 1824 ; the Additional Act of 1834 ; the Free Womb Law ; among other landmarks that exercised real influence on the structure and organization of these entities with educational focus.

Keywords : Legislation. Education. Empire. Institutions. Childhood.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Roda de Expostos e Seminários	40
TABELA 2 – Roda de Expostos na Ilha de “Santa Catharina”	43
TABELA 3 – Roda de Expostos em Pernambuco	48
TABELA 4 – Seminário na Ilha Grande	52
TABELA 5 – Seminário de Jacuecanga	53
TABELA 6 – Seminário e Casa Pia	55
TABELA 7 – Seminário de “Santa Anna”	57
TABELA 8 – Seminário das Educandas da Glória	58
TABELA 9 – Seminário de S. Joaquim	59
TABELA 10 – Recolhimentos	68
TABELA 11 – “Recolhimento da Orphãs na Côrte”	71
TABELA 12 – Recolhimento das Educandas do Pará	73
TABELA 13 – Recolhimento de Macaúbas	75
TABELA 14 – Casas Pia	78
TABELA 15 – “Collegio orphãos da Ilha Grande”	98
TABELA 16 – Casa de educação “Pedro e Amelia”	99
TABELA 17 – “Asylos”	99
TABELA 18 – Escolas	101
TABELA 19 – Institutos para deficientes	103
TABELA 20 – Assistência aos libertos	109
TABELA 21 – Assistência aos indígenas	114
TABELA 22 – Associações	116
TABELA 23 – Sociedades	120
TABELA 24 – Instituições Navais	124
TABELA 25 – Companhias Fixas de Marinheiros	125
TABELA 26 – Companhia de Aprendizes Menores	138
TABELA 27 – Externato da Marinha da Corte	142
TABELA 28 – Instituições Militares	143
TABELA 29 – Companhia de Aprendizes Artífices	151
TABELA 30 – Colégio Militar do Imperador	153
TABELA 31 – Escola Militar	156
TABELA 32 – Depósito de Aprendizes Artilheiros	157

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1 – Coleção de Leis do Império	28
GRÁFICO 1 – Panorama geral dos documentos selecionados da Coleção de Leis do Império (1808 - 1889)	32
DIAGRAMAS 1 e 2 – Instituições de assistência direta e de assistência indireta	36
GRÁFICO 2 – Distribuição das instituições pelas províncias do império	37
FIGURA 1 – Roda de Expostos 1825 a 1950	46
FIGURA 2 – Roda de Recolhimento de Santiago (Viana- PT)	46
IMAGEM 2 – Seminário de Santíssima Trindade de Jacuecanga	53
IMAGEM 3 – Obra de Eduardo Verderame: Igrejas Barrocas Brasileiras	55
QUADRO 4 – Culpas e Castigos no Seminário de S. Joaquim	64
IMAGEM 4 – “Collegio de Pedro II (1861)	65
QUADRO 1 – Repartições da Casa Pia no ano de 1794	80
IMAGEM 5 – São Joaquim em desenho de J. Macadrai entre 1880-1883	83
QUADRO 2 – Plano de Estudos presente nos “Estatutos da Casa Pia e Collegio de S. Joaquim dos Meninos Orphãos da cidade da Bahia”	91
QUADRO 3 – Castigos a serem aplicados	94
IMAGEM 6- Grupo de alunas e professoras da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo.	119
QUADRO 5 – Companhias de Aprendizes Marinheiros no Império 1840/1875	128
QUADRO 6 – Escola de Aprendizes Marinheiros	134
QUADRO 7 – Aulas no Externato do Arsenal da Marinha da Corte	143
IMAGEM 7 - “O Collegio Militar do Rio de Janeiro”	155

S U M Á R I O

MEMORIAL.....	13
INTRODUÇÃO	19
PARTE I – DO NASCIMENTO À DESTINAÇÃO OU IMPOSIÇÃO SOCIAL?	26
1. Fontes e Metodologia.....	26
1.1 Legislação e Infância na Coleção de Leis do Império: Apresentação, Seleção e Sistematização à Pesquisa.....	27
2. Roda de Expostos, Seminários e Recolhimentos	38
2.1 A Roda de Expostos ou Casa dos Expostos na Ilha de “Santa Catharina”	43
2.2 A Roda de Expostos em Pernambuco	48
3. Os Seminários de educação	52
3.1 Seminário de Jacuecanga	53
3.2 Seminário e Casa Pia no lugar do extinto Seminário de Belém.....	55
3.3 Seminário de Educandos de Santana ou “Collegio dos meninos pobres e orphãos” ..	57
3.4 Seminário de Educandas da Glória ou “Collegio das meninas orphãs filhas dos militares indigentes”	58
3.5 Seminario de S. Joaquim.....	59
4. Recolhimentos	68
4.1 “Recolhimento das Orphãs na Côrte”	71
4.2 “Recolhimento das Educandas ou Collegio das Educandas na Província do Pará”	73
4.3 Recolhimento de Macaúbas	75
PARTE II - EXPOSTOS, ÓRFÃOS E POBRES: AS PRÁTICAS DE UMA EDUCAÇÃO ASSISTENCIALISTA	78
1. As Casas Pia.....	78
1.1 “Casa Pia E Collegio De S. Joaquim Dos Meninos Orphãos Da Cidade Da Bahia” ..	83
1.2 “Casa Pia de educação dos orphãos desvalidos na província de Pernambuco”	95
2. “Collegio de orphãos da Ilha Grande”	98
3. Casa de educação	99
4. “Asylos”	99
5. Escolas	101
6. Institutos de assistência especializada	103
7. Instituições de assistência aos libertos	105
8. Instituições de Assistência Indígena	114
9. Associações.....	116
9.1 Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo em Petrópolis	118
10. Sociedades	120

PARTE III – EM BENEFÍCIO PRÓPRIO E DA NAÇÃO: INSTITUIÇÕES NAVAIS E MILITARES	122
1. Instituições Navais	122
1.1 De Companhias Fixas de Marinheiros à “Corpo de Imperiaes Marinheiros” à Companhia de Aprendizes Marinheiros à Escola de Aprendizes Marinheiros	125
1.2 Companhia de Aprendizes Menores ou Companhias de Aprendizes Artífices	138
1.3 Externato no Arsenal da Marinha da Corte	142
2. Instituições militares	143
2.1 Companhia de Aprendizes Artífices	151
2.2 “Collegio Militar do Imperador”	153
2.3 Escola militar	156
2.4 Depósito de Aprendizes Artilheiros	157
PARTE IV – LEGISLAÇÃO, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA: Dimensões e propostas....	165
1. A educação assistencialista presente nas propostas institucionais analisadas	166
1.1 Religião, Disciplina e formação	170
2. A educação da infância nos dispositivos legais	174
2.1 “Innocencia Desvalida”: conceitos e concepções	18280
3. A história educacional do país no oitocentos: alguns marcos políticos.....	185
3.1 A Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824.....	191
3.2 A Lei de 15 de outubro de 1827	195
3.3 O Ato Adicional de 1834	199
3.4 Reforma Coutto Ferraz (1854)	203
3.5 A Lei do Ventre Livre de 1871	206
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	211
REFERÊNCIAS	217
ARQUIVOS E FONTES.....	224

MEMORIAL

“A história [que] é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, é uma representação do passado. Porque é efetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Hallwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existirem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo”. (NORA, 1993, p. 9)

O objetivo deste memorial é compartilhar a minha história acadêmica que perpassa por uma história de vida contemplada por grandes lutas, desafios e conquistas que dividirei com os pesquisadores/leitores e apaixonados por História assim como eu, buscando apontar o lugar de onde falo, e demonstrar as conexões com outros lugares nessa minha trajetória pelo conhecimento, este transbordante de memória e histórias de vidas, povos, costumes, tradições, fatos, acontecimentos, e, sobretudo, uma diversidade de concepções que permeiam a construção, fundamentação e consolidação do sistema educativo em nosso país e objeto de estudo em questão.

Cada ação realizada, cada ato desempenhado, os pensamentos e planos traçados foram utilizados como forma de rememorar os acontecimentos passados de minha história se constituindo como pilares de construção nessa trajetória, surgindo neste momento a partir de minha própria e nova leitura desse passado, registrado como forma de libertação, reflexão, preservação e valorização dos aspectos construtivos nesse meu percurso.

Nascida e criada no interior do estado de São Paulo, numa cidade com três mil e quinhentos habitantes, e fazendo parte de uma grande família constituída por seis filhos, sou a filha caçula de um casal que apresentava uma diferença muito grande de idade. Ao nascer minha mãe possuía trinta e nove anos e meu pai sessenta, meu irmão mais velho tinha vinte

anos e minha mãe numa gestação anterior à minha perdeu uma linda bebê com três dias de vida devido a uma incompatibilidade sanguínea que certamente colocaria sua vida em risco numa próxima gestação. Segundo os médicos essa nova gestação seria fatal para minha mãe, por isso sugeriram um aborto, porém, minha mãe me entregou para Deus e disse que a vontade dele fosse feita, fez uma cesariana particular dentro do hospital mantido pelo SUS, somente para poder escolher outro médico e não aquele que havia sugerido o aborto, e foi um parto abençoado por Deus, atualmente eu tenho 35 anos e minha mãe 74.

Meu Criador e Redentor Jesus Cristo a quem eu amo, adoro e rendo todo o meu louvor e adoração, Fonte de Sabedoria e Luz para esse mundo tem sustentado não só a mim desde o meu nascimento, mas também a todos os meus familiares e tem reservado a nós muitas alegrias em meio também a muitas lutas e desafios sempre enfrentados.

Perdi meu pai aos dezessete anos de idade, ele estava com 78 anos, foi uma perda a muito triste para toda nossa família, e justamente foi no período em que eu havia me mudado para São Paulo na casa de minha irmã casada, em busca de dar continuidade aos meus estudos, porém o choque foi muito grande e decidi retornar para ficar com minha mãe.

Realizei todos os meus estudos em escolas estaduais, inclusive no segundo grau fiz um curso técnico para processamento de dados, numa época em que se ter um computador em casa era privilégio de poucos.

Durante o ensino fundamental me destacava na escola como uma aluna exemplar, sempre ajudando os colegas da sala e também algumas mães de alunos que cursavam o antigo Mobral, minha mãe tentou estudar nesse projeto, mas não conseguiu, pois tinha muito trabalho em casa como lavadeira e também ajudava meu pai trabalhando na lavoura, na colheita do café. Aos 11 anos eu cuidava da casa e fazia comida para meus irmãos, às vezes saía da escola e caminhava sozinha para a lavoura onde meus pais estavam trabalhando.

Aos seis anos de idade conheci o Senhor Jesus e desde então tenho me dedicado ao estudo da Bíblia, e a fazer a vontade do Senhor. Fui uma criança muito feliz, tive uma infância maravilhosa, cresci em meio à natureza e desfrutando das bênçãos de Deus, além disso, a formação religiosa que tive, considero como base para o desenvolvimento da minha responsabilidade, ética e perseverança, indispensáveis para contribuição em minha formação acadêmica.

Novamente resolvi retomar os estudos depois daquela grande perda, aos dezoito anos retornei para a cidade grande em busca de trabalho e estudo, desta vez fui para Jundiá na casa de minha outra irmã que havia se casado logo após a morte de meu pai. Trabalhei muito,

entrei no cursinho, mas não conseguia pagar porque era muito caro, então desisti do cursinho e fiquei somente com o trabalho, sendo que foi através dele que conheci meu esposo e estamos juntos até hoje.

Ele nasceu em Minas Gerais, com uma história de vida muito sofrida, veio com sua mãe para Jundiá morar na casa de um parente próximo que os acolheu, assim puderam refazer suas vidas. Gustavo sempre trabalhador me incentivou a estudar, minha mãe ajudou financeiramente e comecei a fazer curso de Auxiliar Técnico em Enfermagem, voltei para São Paulo e lá arrumei um trabalho e fiz estágio no Hospital do Mandaqui por quase um ano. Ajudei meu noivo na época a comprar um terreno em um bairro residencial em Itatiba, local onde construímos nossa casa.

Consegui ao término do curso um trabalho na Santa Casa de Misericórdia de Itatiba, agora casados resolvemos investir na graduação. Com muita certeza de minha opção iniciei o curso de Pedagogia na Universidade São Francisco com o auxílio de uma bolsa de estudos de 50%, e meu esposo cursou Tecnologia da Informação também com a bolsa de mesmo valor.

No primeiro ano da graduação decidi trabalhar na escola e colocar em prática os conhecimentos que estava adquirindo. Trabalhei por um tempo no período da manhã na UTI do hospital, à tarde na escola e de noite cursava a faculdade. Ficou muito cansativo e optei por deixar o trabalho de sete anos no hospital e permanecer como auxiliar de sala na escola particular.

No início do segundo ano de faculdade prestei um concurso público municipal para o cargo de PEB I (Professora de Educação Básica) e fui aprovada, mas ainda faltavam três anos para a conclusão do curso de Pedagogia e eu não possuía magistério, mesmo sabendo que não poderia assumir as aulas fiquei muito feliz pela conquista. No último ano de faculdade e após oito anos de casada fiquei grávida e fiz a colação de grau bem próximo à data de nascimento da Marcella.

O último ano da graduação também foi dedicado à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e o início de minha paixão pela pesquisa histórica. Como trabalhava há três anos com alfabetização em escola particular e realizava os estágios obrigatórios na rede municipal de ensino, observava com grande frequência que alunos até mesmo de 5º anos ainda não estavam alfabetizados, e quando questionava as professoras das classes em que estava realizando a observação elas me relatavam que estes alunos não podiam ficar retidos, por isso estavam em séries avançadas mesmo sem saber ler nem escrever, fato

que me incomodou e me intrigou grandemente, já que este aspecto da aprendizagem, ou seja, a alfabetização inicial me fascina.

Optei por desenvolver meu TCC nessa vertente de análise à alfabetização inicial, mas durante a divisão de alunos realizada em sala de aula a professora Jussara que trabalhava nessa linha de pesquisa não pode me orientar devido à grande quantidade de orientandos que já possuía, e então fui encaminhada pela coordenação do curso a ser orientada pelo Prof^o Moysés Kuhlmann Júnior pesquisador da linha de História da Educação. Ao comentar com o professor quanto à minha decisão de elaborar um trabalho sobre alfabetização ele me relatou que talvez a professora Jaqueline pudesse me ajudar, já que ela desenvolvia pesquisas nessa área, mas durante o tempo em que eu aguardava pela professora Jaqueline fiquei conversando com o professor Moysés e relatando a ele os fatos observados no estágio, onde pude comentar que todas as professoras culpavam o Regime de Progressão Continuada instituído no Estado por passar as crianças de ano sem estarem alfabetizadas.

Ao ouvir meu relato o professor sugeriu que eu analisasse essa política pública relacionando-a aos fatos constatados durante os estágios. Aquela conversa foi decisiva e fiquei muito interessada em trabalhar nessa vertente, quando a professora Jaqueline me atendeu e iria me orientar, optei por trabalhar e desenvolver minha pesquisa com o professor Moysés, esse foi o início de uma grande amizade, e de uma grande aquisição de conhecimentos a partir de toda a competência do professor no processo de orientação.

Comecei a desenvolver a pesquisa analisando uma política pública educacional a partir de minhas indagações e questionamentos, e durante o percurso fui direcionada a buscar conhecer tal política a partir de sua estruturação numa vertente histórica para compreender quais motivos levaram ao desenvolvimento e efetivação desse regime tanto no Estado como em diferentes regiões do Brasil.

Me descobri apaixonada pela pesquisa histórica e pude desenvolver este trabalho a partir de pesquisas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o que me motivou mais ainda para a construção de minha pesquisa.

Foi um trabalho muito prazeroso, ao qual me dediquei muito a realizar. No ano seguinte à conclusão do curso minha filha nasceu, eu tive um problema com a impressão do meu diploma e a faculdade me pediu que o levasse até a central de atendimento para que eles colocassem um carimbo que estava faltando. Esse problema no diploma somente foi observado pelo setor de Recursos Humanos da Prefeitura do município ao realizar minha efetivação, pois aquele concurso que eu havia prestado no início do 2º ano de faculdade havia

estado na justiça durante quase quatro anos, tive tempo de concluir o curso e agora estava sendo contratada.

Ao chegar à central de atendimento preenchi o protocolo, conversei também com a coordenadora do curso de Pedagogia sobre o ocorrido e resolvi levar minha filha, já com um ano, para que o professor Moysés pudesse conhecê-la, pois a coordenadora havia me dito que ele estava na faculdade naquele dia. Ele ficou muito feliz em conhecer a Marcella, afinal trabalhamos juntos na elaboração da pesquisa durante todo o meu período gestacional no ano de 2010.

O professor me perguntou se eu gostaria de dar continuidade aos estudos, já que havia me identificado tanto com a pesquisa histórica e me passou o edital com as informações sobre o mestrado em educação da universidade. Decididamente resolvi continuar e me inscrevi no ano de 2013, como aluna especial do PPGSS em Educação na linha de pesquisa História, Historiografia e Ideias Educacionais, sendo que cursei duas disciplinas como aluna especial, e passei a fazer parte do Grupo de Pesquisa Educação e Infância: políticas e práticas da Fundação Carlos Chagas, coordenado pelo professor Moysés.

Através de minha participação nesse grupo de pesquisa pude colaborar com o processo de revisão da base de dados contendo a documentação específica sobre Legislação sobre infância no império do Brasil na página História da Educação e da Infância. Essa documentação foi cedida à Fundação Carlos Chagas pelo viúvo da historiadora Maria Lúcia Mott, a página já estava digitalizada quando iniciei meu trabalho que consistia em verificar os documentos legislativos individualmente verificando a coerência com a proposta, a questão da ortografia, se fora ou não preservada na titulação, testar os links e de acordo com a documentação original verificar a falta de inserção de algum documento na página, fato pelo qual surgiu o meu interesse pelo desenvolvimento da pesquisa nessa área temática.

No ano seguinte - 2014 - realizei o processo seletivo para ingressar como aluna regular, sendo contemplada com a bolsa de estudos pela CAPES e tenho me dedicado muito e com muita responsabilidade para realizar todas as atividades propostas e desafios para a elaboração dessa pesquisa.

Abordar a educação da infância no contexto histórico oitocentista possibilitou conhecer os aspectos de formação de um sistema público de educação em nosso país marcado por lutas, disputas, embates e tensões que caracterizaram uma trajetória educativa que literalmente sempre buscou a todos privilegiar, porém, com predominante aceção de pessoas ao se destacar o termo “todos”, e também pelos percalços impostos na satisfação a interesses

elitistas quanto à sua manutenção no poder e pelo fato de não ter se destacado como investimento em primeiro plano. A educação da infância analisada nesse contexto imperial se torna um objeto de reflexão e análise para uma maior e melhor compreensão da atuação pública frente aos aspectos educacionais, quanto às medidas e ações tomadas em favor dessa parcela populacional.

Há oito anos desempenho funções educativas, no início de minha carreira profissional trabalhei como auxiliar de sala na educação infantil, passando no segundo ano de atuação como professora do ensino fundamental, e há dois anos trabalho na coordenação escolar e consigo ter bastante contato com as políticas e propostas municipais nesta rede de ensino, que buscam melhorias na qualidade educativa aos alunos e um bom desempenho do município diante das propostas nacionais e estaduais de educação.

Em meu percurso acadêmico tive a oportunidade de apresentar minhas pesquisas em diferentes eventos educativos como: XVI Encontro de Iniciação Científica, IX Encontro de Pós-Graduação, V Encontro de Extensão Universitária, Seminário de Estudos Contemporâneo III Ciclo, Desenvolvimento Sustentável e o papel da ciência: a (des)construção de paradigmas em 2010 na Universidade São Francisco em Itatiba; Encontro do Grupo de Pesquisa Infância, História e Educação no CDAPH – USF Bragança Paulista em 2014; XXI Encontro de Iniciação Científica, XIV Encontro de Pós-Graduação, X Encontro de Extensão Universitária, VIII Seminário de Estudos do Homem Contemporâneo, Ciência e Fé: Luz para a Sociedade Pós-Moderna em 2015 na USF-Campinas; Elaboração de artigo e comunicação individual no VIII Congresso Brasileiro de História da Educação: Matrizes Interpretativas e Internacionalização em 2015 na Universidade Estadual de Maringá.

A investigação do em questão oportunizou ainda o contato com inúmeras fontes legislativas, como a legislação imperial por meio de decretos, leis, cartas régias, cartas de leis, alvarás e decisões imperiais no arquivo público digitalizado da Câmara dos Deputados; pesquisa na base de dados Legislação e Educação da Infância da Fundação Carlos Chagas; pesquisas presenciais aos acervos de obras raras no Arquivo Histórico do Museu Imperial e na Biblioteca do Museu Imperial em Petrópolis no Rio de Janeiro.

Através da realização dessa pesquisa e também da anterior sinto-me atravessada por experiências que me deslocam de minhas próprias concepções, me tornam crítica, e ao mesmo tempo reflexiva, que me permitem ser movida por dúvidas e descobertas que me encorajam a compreender, (re) conhecer, e me envolver na busca incessante pelo conhecimento histórico.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa teve como proposta de análise, a educação da infância, no período imperial do Brasil, de 1808 a 1889, realizou-se um exame minucioso da legislação correspondente a esse período e posteriormente uma análise sobre como essa educação transpareceu no âmbito do governo imperial, mediante as ações e medidas institucionais em favor das crianças.

Não somente no país, mas também mundialmente, muitos foram e são os embates sociais e políticos em meio à trajetória histórica educacional, no qual por um lado, diversas possibilidades institucionais, promovidas por políticas públicas e por segmentos sociais ou religiosos, surgiram em favor da proteção da parcela populacional infantil, especialmente a menos favorecida socialmente, como formas de inserção social dessas crianças numa sociedade que por um lado preconizava determinados padrões de status, moralidade e política que influenciariam na formação dessas crianças e que por outro lado e em muitos casos reforçariam a perda de laços afetivos entre essas mesmas crianças e seus familiares.

Essa pesquisa se constitui como parte do trabalho elaborado no âmbito do projeto “Historiografia da Educação: Relações Sociais e Grupos Etários”¹, a partir da minha participação no Grupo de Pesquisa Educação e Infância: Políticas e Práticas da Fundação Carlos Chagas, sob coordenação do Prof^o Dr. Moysés Kuhlmann Júnior.

A investigação privilegiou o processo de construção da história no atendimento às crianças no período do império, por meio de apontamentos referentes às concepções sobre a infância e também quanto às medidas, ações e propostas educacionais para as crianças nesse período, utilizando como fonte a legislação imperial, buscando compreender mediante esse viés parte do cenário educacional que se constituiu no oitocentos.

Parte-se pressuposto de que os aspectos educacionais devam ser analisados de maneira contextualizada deixando de olhar a educação como se ela ocorresse apenas na escola, ou seja, partindo não especificamente de uma análise no âmbito educacional e escolar, mas sim a partir das suas relações e movimentações exteriores, fatores que circundam a escola se impondo segundo Warde² (1984, apud KUHLMANN Jr., 2001, p. 17) como “objeto necessário à historiografia da educação brasileira”.

¹ Apoios: CNPq (Bolsa Produtividade), CAPES (Bolsa Mestrado)

² WARDE, Miriam Jorge. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. Em Alberto, Brasília, v. 3, n. 23, p. 1-6, set./out. 1984.

Outros aspectos que permearam esse contexto foram a convivência diária frente aos enfrentamentos educacionais presentes em âmbito social, e a observação das lutas e conquistas sociais historicamente travadas em favor de uma educação que privilegie sem distinção a todas as crianças com equidade, tanto na qualidade da oferta do ensino, como no acesso e permanência dessa parcela social na escola, fatores estes que se constituíram como instigantes durante essa análise.

Numa trajetória acadêmica pessoal que tem sido direcionada pelas análises das políticas públicas educacionais voltadas para o atendimento prioritário à infância, a investigação destaca as propostas de educação a partir de uma perspectiva histórica, compreendendo também que o objeto de estudo se encontra inserido em meio a um contexto social amplo, e que não deve ser visto apenas como um fragmento do mesmo. (THOMPSON, 2001)

Os elementos priorizados nessa pesquisa partiram também de um problema ou fenômeno já posto, que tem despertado mais interesse dos pesquisadores, que é a questão da educação das crianças, especialmente aquelas que foram abandonadas, agregado ao estudo histórico da educação nesse quadro de relações sociais, aspectos estes interligados que foram abordados a partir da superação do “educentrismo”³.

Esse conceito elaborado por Kuhmann Jr. prioriza aspectos importantes a serem considerados nas pesquisas da área educacional, destacando que:

... a necessidade de compreensão dos aspectos específicos, internos, favorece a tendência a tudo explicar pelo viés da educação, quase a tomar a dimensão educacional como o fator determinante de toda a vida social. Essa observação crítica sugere a formulação de um neologismo, ao estilo do chamado “eurocentrismo”, no sentido de indicar que os estudos da área educacional têm corrido riscos constantes de se subordinarem a um “educentrismo”, que desconsidera o conjunto das relações sociais em que se produzem os fenômenos educacionais. O “educentrismo” significaria compreender as questões da educação como se fossem produzidas internamente à educação, mesmo que, posteriormente, venham-se relacioná-las de uma forma subordinada aos demais aspectos sociais. (KUHLMANN JR., 2010, p.81)

É necessário compreender que os fenômenos educacionais são elementos constitutivos das relações sociais e se produzem no interior dessas relações e não à parte, ou sobrepostos a elas. São processos históricos, em que as relações sociais definem grupos e setores sociais considerados como passíveis de serem educados. A partir dessa compreensão, entende-se que as concepções, as formas, as propostas educacionais são históricas, então a compreensão da

³ Termo que compreende as questões da educação como se fossem produzidas internamente à instituição escolar, mesmo que, posteriormente, sejam relacionadas aos demais aspectos sociais.

sua história não poderia restringir-se aos estreitos limites da educação escolar, esquecendo-se das suas relações com o econômico, o geográfico, o social etc. (HOBSBAWM, 1998; JULIA, 2001; KUHLMANN JR., 2011; THOMPSON, 2001; WILLIAMS, 2000).

Nesse sentido, a partir do perfil traçado das instituições assistenciais pensadas como formas de acolhimento, sustento e preparação para a cidadania, a investigação se insere num contexto caracterizado por altos índices de abandono infantil, com escassos recursos para o atendimento das crianças, quantidades mínimas ou inexistentes de estabelecimentos de assistência, no âmbito de uma sociedade fortemente marcada pelos resquícios de um longo período de colonização, sob o domínio de um regime escravocrata, transbordante de defesa aos interesses próprios e por inúmeras e intensas transformações sociais a partir da instalação da Corte no país.

A busca por indícios e maiores possibilidades para se compreender esse cenário educacional infantil, parte de questionamentos suscitados no presente, procurando-se identificar os aspectos relevantes das principais ações públicas e privadas direcionadas à infância, e interroga em decorrência da organização do passado, onde a criança desponta como sujeito social nessa trajetória histórica, quais as ações foram pensadas em favor das crianças, quais as concepções são possíveis de serem observadas sobre a infância, que influências fizeram parte do processo construtivo educacional nacional, qual o formato das instituições que foram fundadas para o seu atendimento, qual foi o intuito para tais fundações e organizações, e em que as fontes documentais legislativas referentes ao período podem nos responder sobre esses questionamentos, evidenciando embates, lutas e tensões que permearam esse contexto.

A utilização da legislação para esse trabalho de pesquisa histórica em educação pressupõe segundo Castanha (2013, p.25) a necessidade de considerar as contradições e perceber a partir da contextualização, os avanços, bem como os traços de desenvolvimento, buscando distinguir entre decisão e proposição e interpretá-las a partir do estabelecimento das “relações entre os princípios norteadores da legislação e o projeto político e social, considerando as características sociais, econômicas e culturais de uma determinada sociedade”.

Em meio a essas observações torna-se importante ressaltar a afirmação de Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004; p. 28), que as análises sobre a infância devem considerá-la como “um objeto histórico plural”, tornando-se necessário “estudar as reflexões daqueles que nos

precederam e excederam”, cabendo ao investigador ainda “descobrir as documentações desejáveis e trabalhar as fontes, imprimindo-lhes o valor probatório necessário”.

Nesse aspecto, a temática propôs pensar e repensar a infância e a criança, as medidas assistenciais e a difusão de propostas e instituições educacionais, influenciadas por modelos, práticas e medidas que no decorrer desse período surgem respondendo e atendendo às demandas sociais, mas que infelizmente e conseqüentemente tenderam a perpetuar as desigualdades ao longo de seu processo construtivo, sendo este também um dos fatores determinantes para o despertar de meu interesse de acordo com o propósito desta investigação.

Cabe ressaltar que o texto manteve a ortografia do período e foi organizado em quatro partes. Tomando como ponto de partida, a análise específica dos 297 documentos arrolados da Coleção de Leis do Império, na página da Fundação Carlos Chagas, e destacando a fundação e manutenção de instituições pensadas para o atendimento de crianças e adolescentes, que expressavam entre outros, segundo a revisão bibliográfica os desejos de redução dos altos índices de abandono no país, a pesquisa destaca sendo este um fenômeno não particular, enfrentado e vivenciado por outras nacionalidades, locais de onde foram trazidos e reproduzidos os modelos de estabelecimentos assistenciais aqui adotados.

Historicamente, o fenômeno do abandono e do infanticídio foram problemas sociais enfrentados em diferentes localizações do globo terrestre, os quais atingiram seu mais alto nível nos séculos XVIII e XIX, cabendo a vários campos de estudo, especialmente ao campo da historiografia da educação analisar tais fatos, buscando compreendê-los de maneira contextualizada na realidade de uma estrutura histórica. (FONTE, 2004; GINZBURG, 2005)

A subdivisão da pesquisa em quatro partes possibilitou que fossem discutidas individualmente as iniciativas e medidas institucionais legislativas a partir do agrupamento de categorias específicas, elencadas pela investigação, nesse sentido, a primeira parte destacou a realização da pesquisa a partir da análise documental da Coleção de Leis do Império, sua apresentação, seleção e sistematização, evidenciando as instituições identificadas nesse processo de análise, após sucintos esclarecimentos quanto às fontes utilizadas.

As instituições analisadas foram compreendidas como sendo caracterizadas a partir de uma educação assistencialista ofertada às crianças e adolescentes em unidades e distintas, porém com similaridades tanto em suas propostas, como nos aspectos de sua constituição, sendo fortemente marcadas pela reprodução e adequação de propostas de modelos

institucionais fundados na metrópole Portugal no século XVIII e início do século XIX, ao Brasil império do início do século XIX.

A primeira parte se segue pela descrição das instituições caracterizadas como de assistência direta e também de assistência indireta, para o atendimento à infância ofertado pelas Rodas de Expostos e certa continuidade e intencionalidade de suas propostas sendo oferecida para o atendimento destas crianças nos Seminários de Educação e Recolhimentos, para onde eram encaminhadas em sua maioria, as crianças provenientes das Rodas.

Em continuidade ao trabalho, a investigação agrupa e analisa na segunda parte as instituições de atendimento estendido aos órfãos, pobres, libertos, indígenas, deficientes e em casos específicos, também para expostos das “Rodas”, todos evidenciados por meio de distintos e escassos estabelecimentos, e na terceira parte, as instituições militares e navais com suas propostas características e definidoras de um perfil institucional voltado para a formação de mão de obra profissional e conseqüente imposição à carreira militar e naval.

A última parte destaca e discute uma notável caracterização geral de uma educação assistencialista para as instituições, desdobra nas dimensões religiosa, disciplinar e de formação profissional e doméstica, as quais transpareceram em todas as propostas pedagógicas analisadas por meio da documentação legislativa, abordando-se também as discussões sobre os embates atuais referentes às conceitualizações e definições sobre a polarização entre o assistencial e o educacional nas análises historiográficas institucionais.

Além disso, essa investigação que discutiu sobre os aspectos de constituição de um cenário educacional no oitocentos, não deixou de contemplar uma discussão sobre a história da infância e das crianças, apontando os conceitos e concepções observados a partir da análise desse corpo documental legislativo destacados nas partes anteriores e seguido por algumas considerações sobre a história educacional no país no século XIX.

Destacando a criança e a infância, numa discussão pautada pela abordagem de suas concepções e conceitos dentro desse contexto histórico de inserção social, incluindo a discussão específica e também à transformação de conceitos referentes ao termo, que usualmente e historicamente destacaram-se no contexto analisado, como formas de se referir às crianças, esses aspectos foram abordados e discutidos por meio da análise do uso de expressões como infância desvalida, expostos, órfãos e ingênuos, entre outros, que foram identificadas nessas fontes legislativas analisadas, além de destacadas e discutidas por diferentes autores.

A investigação nesse sentido refere-se a diferentes aspectos importantes e relativos quanto ao estudo da infância, bem como os conceitos sobre ela adotados na trajetória histórica de criação dos estabelecimentos assistenciais identificados nesse percurso, que se traduzem em grande parte por concepções sociais carregadas de conotações negativas, de sofrimento e obscuridade.

Evidencia-se a oferta de uma educação para as crianças das classes populares, pautada na preparação para um futuro previamente a elas destinado, que as mantesse na mesma posição social de subordinação, de maneira que não interferisse nos planos da elite e nem se constituísse como forma de resistência.

Nessa vertente de análise, as transformações sociais decorrentes da transferência da Corte Imperial e a vinda de D. João VI ao país, no ano de 1808, fato delimitado como data inicial de abrangência da pesquisa e também da documentação legislativa compilada na Coleção de Leis do Império brasileiro, foram aspectos privilegiados pela pesquisa, pois possibilitaram a observação de diferentes registros de políticas assistencialistas e educativas do governo imperial voltadas para a infância, destacando também a data final desse extenso recorte, que se deu no ano de 1889, data que selou o fim do regime monárquico, e deu início à República.

Neste âmbito, a pesquisa que trata dessa contextualização histórica referiu-se e refletiu-se sobre esse contexto a partir do apontamento de marcos políticos relevantes para a constituição desse cenário educacional infantil do século XIX, em que se deram iniciativas de fundação e manutenção de instituições de assistência à infância desvalida, bem como o direcionamento de ações e medidas que envolviam dos pequenos aos mais jovens, mas que no fundo respondiam muitas vezes aos interesses próprios de classes dirigentes no país.

Observa-se nessa trajetória a pretensa idealização de um sistema de educação pública, com garantias de abrangência de atendimento a todos os cidadãos, embora nem todos fossem considerados como tais, e aponta para a determinação de leis que se caracterizaram pela exclusão social e distância de um projeto que a todos privilegiasse a partir de perspectivas igualitárias.

Não privilegiando apenas os aspectos legislativos, numa perspectiva única para análise, mas a partir da problematização e questionamentos suscitados dessas fontes numa relação dialógica, com aspectos de interesses institucionais, jurídicos, sociais, religiosos, econômicos e políticos, presentes nas ações e medidas a serem tematicamente discutidas no

cotejar dessas fontes com outros referenciais teóricos que abordam esses aspectos essa investigação buscou identificar as diferentes dimensões relativas à educação.

A partir desse estudo, evidencia-se de fato, que as análises sobre a temática educacional tendem a contribuir com a historiografia da educação, mas que por meio dessa análise legislativa em específico quando de sua contextualização com o social, o religioso, entre outros aspectos e dimensões extremamente pertinentes e relativos à educação, essa investigação procurou contribuir para a nossa história social e educacional, não minimizando as influências e os elementos que constituem e caracterizam a história da educação no oitocentos.

Além disso, pretendeu-se demonstrar um amplo reconhecimento e compreensão de determinados comportamentos populacionais e políticos que influenciaram e por vezes silenciaram os sujeitos partícipes desse processo constituinte educacional, fossem eles os idealizadores, precursores ou especialmente fossem eles os atores. Ao mesmo passo contribuindo, segundo Marcílio⁴ (1984, apud FONTE, 2004, p. 24), quanto à “reabilitação histórica de um dos grupos mais desconhecidos e ignorados” pelas investigações, “ajudando a recuperar a trajetória das massas silenciosas, não letradas, trabalhadoras e produtoras que nos precederam”.

Enfim, foi sob essa perspectiva histórica que a pesquisa sobre a educação da infância e suas relações no período esteve embasada, pautada pelo pressuposto de que sua realização somente foi possível a partir dessa consideração de que diferentes aspectos da sociedade sejam discutidos, analisados e estudados, e não isolados, de maneira que possam se tornar desvinculados do meio no qual se inserem, como se fossem categorias ou “esferas abstratas” e passíveis de definições descontextualizadas. (WILLIAMS, 1992, p. 217)

⁴ MARCÍLIO, Maria Luiza (org.) 1984, População e Sociedade: evolução das sociedades pré-industriais, Petrópolis, Vozes, Brasil.

PARTE I – DO NASCIMENTO À DESTINAÇÃO OU IMPOSIÇÃO SOCIAL?

1. Fontes e Metodologia

Os documentos e as leis são expressão do passado e, como tais, estão carregados de sentidos, que evidenciam/revelam características da sociedade que os produziu.

[CASTANHA, 2013, p. 44]

A pesquisa em História de acordo com Barros (2005, p. 84) “envolve um confronto interativo entre teoria e metodologia”, sendo que o “ponto de partida teórico, naturalmente, é uma determinada maneira como vemos o processo histórico (porque há muitas)”.

Uma preocupação nesse campo de pesquisas se refere às análises superficiais, fragmentadas e descontextualizadas, a partir de incorporações de inovações teórico-metodológicas que segundo Castanha (2013, p. 28) se deram em muitas ocasiões por “modismos” e resultaram “em estudos subjetivos, sem articulação entre o particular e o geral e apresentando fragilidade no uso e interpretação das fontes”.

Com relação às dimensões constitutivas das pesquisas, quanto à sua elaboração, Fontes (1997, p. 510) ressalta que estão sujeitas “às diferentes teorias do conhecimento”, e também quanto à sua aplicação “enquanto técnica controlada para o esclarecimento de aspectos específicos de um problema e posterior construção explicativa”.

No entanto, não há uma receita única, ou um único modelo que funcione em todas as ocasiões, ou seja, igualmente para todas as pesquisas, Barros (2005, p. 86) afirma que o mais importante é que o historiador “adquira a personalidade e a firmeza intelectual requeridas para encontrar o padrão de lógica que mais se adapte ao seu tema e às especificidades de sua pesquisa”.

Ao me cercar de fontes legislativas documentais para abordar a temática da educação da infância no século XIX, procurei levar em conta essas contribuições teóricas destacadas e utilizando-me da legislação como fonte histórica, propus investigar a temática a partir especialmente da superação do educentrismo, ou seja, compreendendo tais fontes como inseridas num contexto amplo de análise, em constante diálogo com os aspectos sociais, econômicos, religiosos, geográficos etc.

Privilegiar o trabalho com fontes legislativas do século XIX, permitiu extrair referências, indícios, rastros, e possibilidades para analisar aspectos educacionais a partir do momento que passei a problematizá-las e interrogá-las.

Castanha (2013, p. 40) afirma que no processo de constituição das pesquisas históricas que se utilizam da legislação, especialmente da legislação educacional, é necessário se ter clareza do contexto geral de produção dessa fonte, pois isso é fundamental para se “captar os objetivos da lei”.

A documentação analisada nessa investigação é composta por leis que estruturaram o ensino do século XIX e regulamentaram as instituições fundadas, por decretos, alvarás e decisões imperiais que aprovaram especificidades referentes às instituições analisadas, bem como, determinaram ações a serem desempenhadas pelos presidentes das províncias, e por cartas régias, que desde o período colonial, eram documentos reais que se dirigiam às autoridades, e que continham também ordens de caráter permanente, e desempenharam importante papel para reconhecimento e problematização dos aspectos sobre a educação da infância num período de grandes transformações e disputas sociais.

Em aprofundamento e cruzamento quanto às informações identificadas a partir desse levantamento utilizei referências bibliográficas que tratam de temáticas específicas e referentes às instituições fundadas nesse período, como também estudei eventuais ligações entre os documentos analisados e o contexto de inserção dessas fontes, buscando indícios e vestígios sobre o tema também no arquivo e biblioteca do museu Imperial de Petrópolis, articulando contexto, fontes e interpretações.

Portanto, para a realização deste trabalho, me servi dessa extensa documentação legislativa que se encontra disponibilizada no banco de dados da Fundação Carlos Chagas, referente a um levantamento realizado a partir da análise na Coleção de Leis do Império, que tratou de identificar medidas e ações que envolviam crianças e adolescentes nesse período. Essa documentação trouxe muito mais informações sobre as instituições do município da corte, considerando que certamente, na legislação das províncias pode ser possível encontrar outras informações sobre as instituições identificadas pela investigação, bem como sobre outras não citadas.

1.1 Legislação e Infância na Coleção de Leis do Império: Apresentação, Seleção e Sistematização à Pesquisa

Essa análise que se ocupa da reflexão sobre os embates, tensões, disputas e desdobramentos que permearam o contexto histórico sobre a educação da infância e suas relações sociais, especificamente no período imperial, busca uma notada observação e

consequente reflexão sobre a infância, sua concepção a partir da identificação das ações e medidas legislativas do governo imperial voltadas para a educação das crianças, além da verificação sobre as influências e relações desse passado sob este recorte temporal.

Como fonte principal de pesquisa, trabalha-se com a documentação sobre Legislação e Infância na Coleção de Leis do Império. A citada seleção documental é composta de 297 documentos, cedida por Maria Lúcia Mott, que realizou extensa pesquisa na Coleção das Leis do Império do Brasil, publicada pela Imprensa Nacional, efetuando cópias xerográficas dos decretos e de outras medidas que envolviam as crianças e adolescentes⁵, entre os anos de 1808 até 1886.

Esse trabalho da historiadora foi realizado por meio da consulta a um amplo acervo de publicações impressas, compreendendo Cartas de Leis, Decretos, Alvarás, Cartas Régias, Leis e Decisões imperiais, e constituiu-se como um filtro no emaranhado de dispositivos legais, facilitando as pesquisas referentes a diversas questões que envolvem crianças pequenas até os mais jovens.

Posteriormente à pesquisa de Maria Lúcia, a legislação do império foi digitalizada e disponibilizada no sítio da Câmara dos Deputados. Com isso, foi possível aos pesquisadores da Fundação, buscar os documentos selecionados no acervo digital da Câmara, organizá-los e disponibilizá-los na página História da Educação e da Infância, localizada no portal da Fundação Carlos Chagas (FCC).⁶

Cabe observar que a seleção contemplou parcialmente as medidas relacionadas à Instrução Pública, documentação acessível na Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial. (CASTANHA, 2013)



Imagem 1: Coleção de Leis do Império. Fonte: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio>>

⁵ O termo adolescente não apareceu nas fontes analisadas. Como definição de abrangência para essas fases específicas as fontes apresentam a terminologia “menores” ao fazerem referência tanto às crianças como aos adolescentes compreendendo mais usualmente e especificamente na legislação analisada uma faixa etária entre 0 a 16 anos.

⁶ O acesso à página História da Educação e da Infância é possível através do link: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/jsp/educacaoInfancia/index.jsp>.

A obra de Castanha (2013, p.23), no entanto, prima pelo levantamento e catalogação da “legislação educacional principal e das principais medidas complementares expedidas para executar os dispositivos das leis gerais, referentes à instrução primária na Corte”, outra vertente de análise a ser considerada quando do aprofundamento específico destas fontes legislativas.

O contato de uma maneira geral com essas fontes favorece a construção de uma concepção quanto à sua grande importância para que se possa compreender a História da Educação no Brasil, bem como os processos que seus sujeitos desempenham e desempenharam ao longo dos tempos e suas influências nas relações sociais cotidianas.

Guimarães direciona essa compreensão, destacando:

Parte da tarefa da pesquisa historiográfica seria a reconstrução dos limites que tornam um conjunto de experiências decorridas como resultado da ação humana concebíveis como parte de um passado digno de ser lembrado. O passado, não decorre, portanto, da mera passagem do tempo, mas de sua significação como passado, que pode ter diferentes conexões e sentidos para um tempo que se denomina presente. (2009, p. 273)

Considerando além desses aspectos e também de acordo com Fontes (1997, p. 512), a necessidade em se atentar ao fato de que “a história não é composta de fatos únicos, irrepetíveis, nem de singularidades irreduzíveis umas às outras”, e que as pesquisas históricas devem e podem contribuir para uma melhor compreensão da sociedade humana, a partir do estudo do passado e da memória presente em cada objeto de estudo e das conexões que estabelecem com o meio em que se inserem.

Assim, pensar a infância e suas relações com a educação, em meio a esse cenário histórico do período imperial, nos remeterá à retomada de uma história, que segundo Kuhlmann (2011, p. 7), “embora tratando do passado, do que já aconteceu, é dinâmica e exige a ampla pesquisa e a crítica das fontes, que renova interpretações e exige procedimentos próprios de investigação e análise”, com o intuito de relacioná-la com os aspectos de uma educação e a criação de instituições para atender as crianças, ampliando, desta maneira, seu universo de análise.

Faria Filho (2000, p.136) destaca a importância de outro enfoque que aborda a “relativização do papel e do lugar do Estado” ao se trabalhar a questão da escolarização no período do Império, já que os estudos históricos ao longo dos anos vêm considerando pequena a atuação do Estado “no ramo da instrução”, e a escola tem aparecido como um lugar social sem muito destaque, pois é necessário considerar a escola como construindo o seu próprio lugar “em íntimo diálogo com outras esferas e instituições da vida social”.

Nesse aspecto, buscar compreender os elementos que compuseram esse cenário histórico irá contribuir para a estruturação das ideias e dos objetivos propostos pela pesquisa, quando relacionado às intencionalidades presentes nas medidas e ações direcionadas à educação da infância.

Nesse percurso, a pesquisa parte inicialmente por meio da análise e conexões estabelecidas entre as fontes, estas que abrem um leque de possibilidades no confrontar legislativo com outras fontes de pesquisa, além do dialogar entre essas fontes e o contexto histórico em que se inserem.

Uma necessidade, segundo Furtado (2012, p. 203), que afirma a importância para o historiador “de cruzar o conteúdo desses documentos com o de outros documentos que poderão ser encontrados em diferentes locais de pesquisa”, para que possa nessa pesquisa, estabelecer as relações sociais, políticas e contextuais existentes quanto da abordagem do tema.

Gondra e Schueler (2008, p. 41) ainda afirmam que:

Pensar a educação supõe inscrever em nosso horizonte os interesses que esse tipo de prática aciona e mobiliza. Nesse movimento, é possível observar que a vontade de educar, de interferir no curso da vida de modo mais ou menos “racional”, mais ou menos “científico”, está presente em lugares variados. Dessa forma, consideramos a existência de forças distintas que, agindo de modo solidário ou concorrente, delineiam aquilo que encontramos em termos de iniciativa e conteúdos educativos.

Assim, essa pesquisa propõe reflexões acerca de se pensar na educação, observando as configurações e os desdobramentos nesse período analisado, em termos das iniciativas tomadas em prol da infância, em relação ao contexto social de inserção das instituições criadas, reconhecida suas trajetórias por meio de análises de fontes legislativas específicas, além da abordagem dos diferentes autores sobre a temática, que inspira a cada pesquisa ou objeto de estudo a construção e fundamentação de aspectos a serem explorados, desvendados e relatados com minúcia.

Os debates observados nos estudos atuais segundo Faria Filho (2000, p. 135) sobre este período traduzem intensas discussões sobre a necessidade de escolarização da sociedade, especialmente “das chamadas camadas inferiores da sociedade”, e destacam diversas questões inclusive relacionadas à “necessidade e a pertinência ou não da instrução dos negros (livre, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas”, além de ressaltarem que foi intensa “a atividade legislativa das Assembléias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar”.

Em busca de compreender aspectos desse ordenamento, através de uma ótica geral, que possibilitasse a visualização de categorias institucionais específicas que cuidavam da infância desvalida, ou seja, as crianças consideradas pobres, órfãs e abandonadas, e também das crianças escravizadas, indígenas, deficientes, além das crianças que não se incluíam dentre as citadas, a documentação permitiu a realização de agrupamentos que considerassem a quem eram destinadas tais instituições e a qual faixa etária se destinavam, além de detalhes organizacionais e funcionais a serem apontados.

Nesse sentido, cabe destacar que os limites etários evidenciados a partir da análise dessas instituições são bastante amplos. Há desde disposições destinadas aos pequenos, desde o seu nascimento, relacionadas especialmente à Roda de Expostos, até aquelas destinadas às crianças com idade, por exemplo, dos oito aos doze anos, ou até mesmo aquelas que permitiam a permanência por meio de internato ou externato para os menores de 21 anos, como acontecia nas Casas Pias, Companhias de Aprendizizes entre outras.

Dos 297 documentos arrolados, foram selecionados 113 que foram analisados e discutidos. Isso porque uma considerável parcela da documentação não selecionada são ordenanças ou respostas de ofícios, realizados por Juízes de Órfãos, Inspectores da Tesouraria de Fazenda, Presidentes de Províncias, Promotores Públicos ou Procuradores.

Apontando decisões imperiais e providências jurídicas tomadas em relação aos menores, esses documentos foram respostas a reclamações, dúvidas relativas a espólios, pecúlio e legados pios⁷ não cumpridos, referiam-se ainda sobre posicionamentos das autoridades diante de situações constrangedoras que envolvia esses menores, realizando autorizações de casamento, solicitações de valores a serem retirados na Caixa Econômica, destinados ao uso particular de menores, designação de fardamento e “rações”, matrículas, classificação e seguros de vida de pessoas escravizadas e registro de batismo e óbito de filhos livres de mulheres escravizadas.

A documentação selecionada refere-se a ações e medidas do governo imperial mediante a criação de instituições, manutenção financeira e aspectos organizacionais dos estabelecimentos, além de destacar estatutos que foram discutidos, elaborados e aprovados para facilitarem o funcionamento de instituições já existentes, ou para aquelas em fase de fundação, e possibilitaram a classificação e o agrupamento conforme destacado no gráfico a seguir:

⁷ Legados Pios “parte da herança destinada à satisfação da alma”; esses encargos incluíam: celebração de missas ou ofícios religiosos e até esmolas para os mais carenciados. Definição retirada do site: www.digitarq.adevr.arquivos.pt

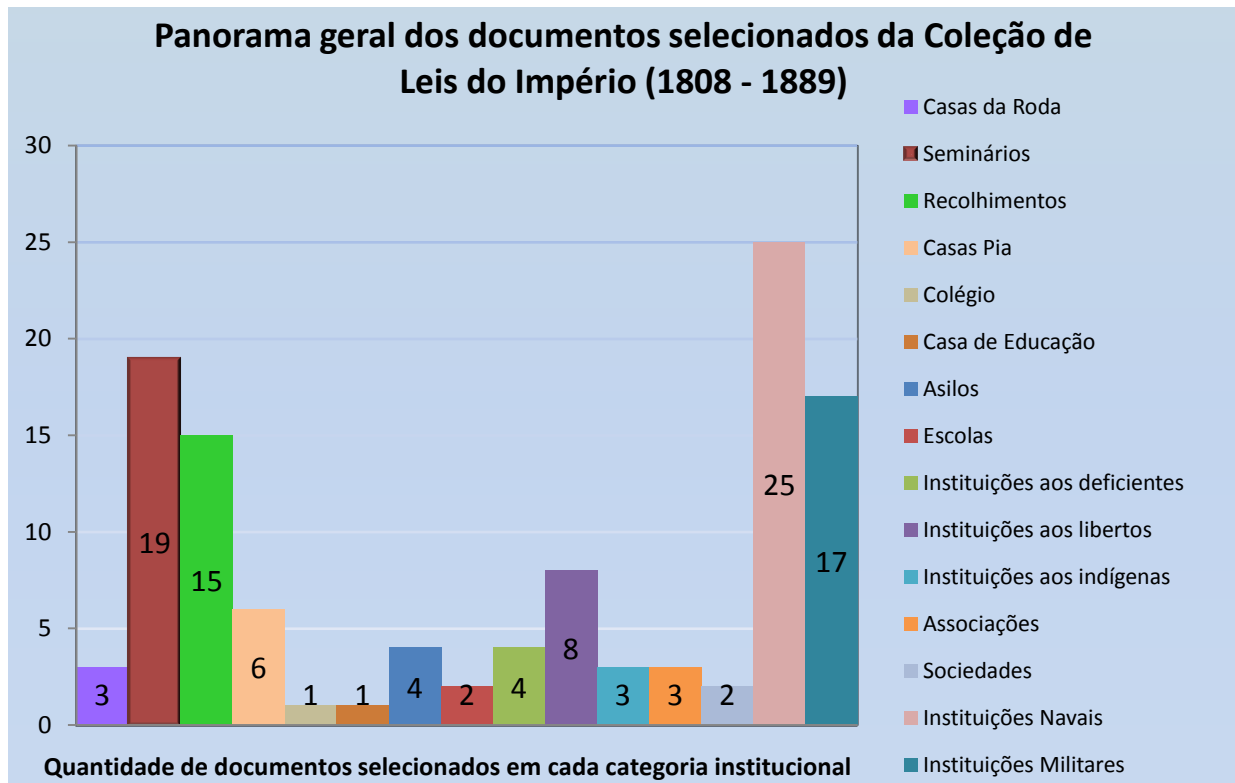


Gráfico 1 – Fonte: elaboração própria, com base nos dados da documentação

As reflexões, considerações e discussões sobre a infância no âmbito histórico oitocentista permitiram contextualizar essas iniciativas traçadas e efetivadas no governo imperial com relação às crianças em uma análise mais aprofundada, pautada pelo cotejo das fontes legislativas com a bibliografia existente sobre esse período. A pesquisa identificou instituições e buscou compreender suas propostas para a educação da infância, em diferentes situações e condições sociais, relacionando-as aos aspectos políticos, econômicos, sociais e religiosos ocorridos no país.

A sistematização inicial da documentação legislativa referente à infância ainda permitiu apontar e analisar diferentes instâncias administrativas e instituições públicas e privadas, envolvidas na criação e manutenção de medidas assistenciais e educacionais direcionadas às crianças. Os textos legislativos trouxeram informações referentes aos objetivos dessas organizações, à forma como eram mantidas, destacando seus critérios para admissão e permanência das crianças, além de sua distribuição pelas províncias.

Foram e são aspectos relevantes para o conhecimento específico de aspectos internos destes estabelecimentos, que permitiram contextualizar a transitoriedade das crianças no interior dessas unidades e ainda destacar as relações sociais presentes face à problemática da abrangência e garantia no atendimento infantil nas diferentes províncias brasileiras.

Os aspectos presentes na legislação analisada possibilitaram também a verificação e identificação da maior ou menor presença de medidas ao longo desses anos, que indicaram uma periodização interna, como no tempo do Reino Unido, após a Independência, a Constituição de 1824, o Ato Adicional de 1834, a Lei do Ventre Livre, entre outros que exerceram influências na estruturação e organização dessas entidades com focos educacionais.

Dessa forma, a partir do traçado deste perfil geral de ações educativas e associações criadas no recorte temporal analisado, é que serão destacadas de maneira global as medidas tomadas por parte do governo do período em prol de classes específicas de constituição da sociedade brasileira, dentre as quais os aspectos de cada um destes agrupamentos serão discutidos e abordados ressaltando suas especificidades, conflitos e tensões que permearam tais construções educativas ao longo do governo imperial.

Os agrupamentos realizados para a definição e classificação dessas categorias institucionais de atendimento aos menores, foram organizados e analisados cronologicamente de acordo com a identificação de cada uma das instituições citadas nos documentos legislativos e durante as análises verificou-se a citação de 52 unidades desses estabelecimentos de ensino espalhados nas diferentes províncias do país conforme os dados dos documentos legislativos, e em média mais 28 instituições navais e militares identificadas em diferentes localidades do território brasileiro de acordo com os dados bibliográficos.

Cabe ressaltar que alguns desses estabelecimentos foram apenas citados em documentos que se referiam a outras instituições e contabilizaram quantitativamente com os dados apontados pelo levantamento, porém, em alguns casos não foram aprofundadas as pesquisas referidas especificamente a cada um deles, tanto pelo motivo da escassez ou mesmo a inexistência de fontes que os destacassem ou abordassem.

Seguem abaixo estes estabelecimentos de atendimento (direto e indireto) à infância citados nesse corpo documental legislativo dentro do recorte temporal analisado:

- **CASAS DA RODA DOS EXPOSTOS:** “Roda de Expostos na Ilha de Santa Catharina”; Casa dos Expostos na Província de Pernambuco; Casa dos Expostos na Província de São Paulo.
- **SEMINÁRIOS:** Seminário de Jacuecanga no Rio de Janeiro; Seminário de Belém na Bahia; “Seminário dos Educandos de Sant’Anna na Província de S. Paulo”; “Seminário das Educandas da Glória na Província de S. Paulo”; Seminário no Distrito da Ilha Grande no Rio de Janeiro; “Seminário de S. Joaquim na Côrte” (“Collegio Imperial de Pedro II”).

- **RECOLHIMENTOS:** “Recolhimentos de meninas orphãs no lugar de Santa Anna do Cururupú”; “Recolhimento de Santa Theresa” (cedido a Asylo de meninas indigentes); Recolhimento das Orphãs no município da Côrte (anexo à Santa Casa de Misericórdia); Recolhimento de Macaúbas na província de Minas Gerais; Recolhimentos das Educandas do Pará.
- **CASAS PIA:** “Casa Pia e Collegio de S. Joaquim dos meninos orphãos da cidade da Bahia”; “Casa Pia de educação dos orphãos desvalidos na província de Pernambuco”.
- **COLÉGIO:** “Collegio orphãos da Ilha Grande”.
- **CASAS DE EDUCAÇÃO:** “Casa de educação Pedro e Amelia” na província da Bahia.
- **ASILOS:** “Casa de Asylo na Côrte”; “Asylo de meninos desvalidos”; “Igreja de Asylo de Orphãs desvalidas na Província do Pará”; “Asylo das Orphãs desvalidas Nossa Senhora de Lourdes”; “Asylo de Santa Maria (anexo ao Collegio Immaculada Conceição – Côrte)”; Casa de Asilo masculina em Guaratiba.
- **ESCOLAS:** 4 Escolas femininas de Instrução Primária no Município da Corte; 5 Escolas masculinas de Instrução Primária no Município da Corte; Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo em Petrópolis.
- **INSTITUTOS PARA DEFICIENTES FÍSICOS:** Imperial Instituto dos meninos cegos; “Instituto dos Surdos-Mudos”.
- **INSTITUIÇÕES DE ASSISTÊNCIA ÀS CRIANÇAS ESCRAVIZADAS:** “Estabelecimento Rural de S. Pedro de Alcantara, na Provincia do Piauhy”; “Colônia orphanologica Izabel”.
- **INSTITUIÇÃO DE ASSISTÊNCIA ÀS CRIANÇAS INDÍGENAS:** “Collegio Isabel”.
- **ASSOCIAÇÕES:** “Associação Religiosa e Caritativa do Asylo de Santa Izabel”; Associação das Servas do Senhor; Associação Fluminense do Sagrado Coração de Jesus, Amparo das meninas desvalidas.
- **SOCIEDADES:** “Sociedade Franceza de Beneficencia da Côrte”; Sociedade Beneficente – Filhos da Luz.
- **INSTITUIÇÕES NAVAIS:** Companhias de Aprendiz Menores, ou Companhias de Aprendiz Artífices; Companhias Fixas de Marinheiros ou Companhias de Aprendiz Marinheiros ou Escolas de Aprendiz Marinheiros; Externato no Arsenal da Marinha da Corte.

- **INSTITUIÇÕES MILITARES:** Companhias de Aprendizes Artífices; “Collegio Militar do Imperador”; Escola Militar; Depósito de Aprendizes Artilheiros.

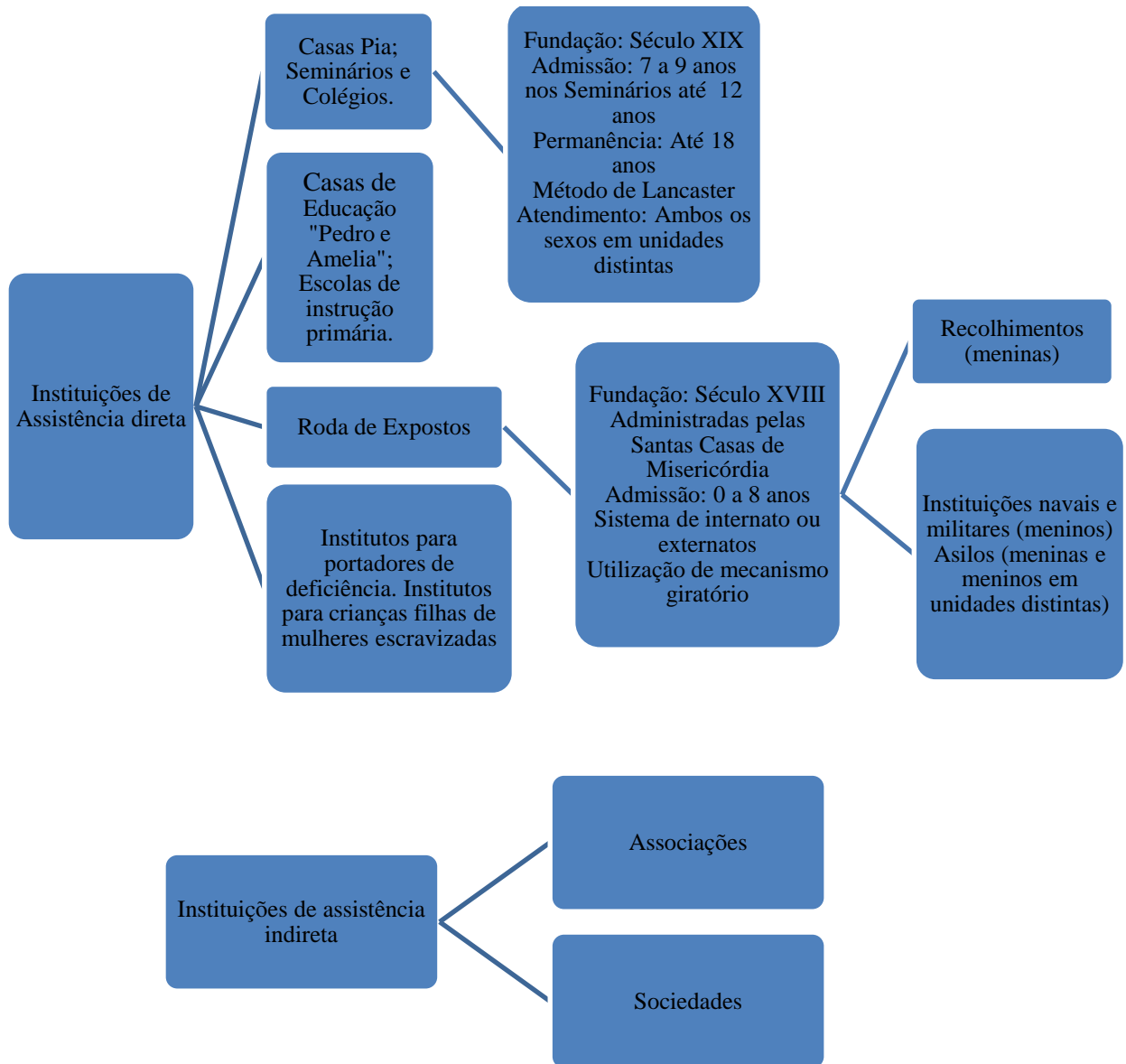
A identificação desses 52 estabelecimentos, públicos ou privados, nos permitiram considerar, que em parte se constituem por instituições específicas para o atendimento e assistência direta à infância, como as Casas Pias; os Colégios para meninos ou meninas; as Casas de Educação; as Casas de Expostos; os Recolhimentos; os Asilos; as Escolas; os Seminários, as instituições de assistência às crianças filhas de escravizados e às crianças indígenas, e os institutos para deficientes.

Como serviços de atendimento e assistência indireta à infância identificaram-se as Associações e as Sociedades que auxiliavam financeiramente essas instituições, ofertavam trabalho aos pensionistas, além de proporem a construção de novos estabelecimentos educativos.

A partir das análises individuais destas instituições, os indícios de sua existência, bem como as práticas adotadas em função do acolhimento, assistência, educação e destinação das crianças, especialmente das camadas populares, foi possível de se observar os desdobramentos similares, decorrentes do processo característico de uma educação assistencialista constatado pela investigação nas dimensões religiosas, de formação profissional e doméstica, além da dimensão disciplinar, como sendo aspectos presentes em praticamente todas as propostas institucionais do período.

Os diagramas a seguir apresentam as instituições de assistência direta e indireta que serão abordadas nas análises individuais, destacando suas especificidades e similaridades de propósitos nas suas propostas oficiais:

Instituições de Assistência direta e indireta à infância



Diagramas 1 e 2: Elaboração própria a partir dos dados da documentação

Dentre o rol dessas instituições apontadas verificou-se também que poderiam ser subordinadas ao “Ministerio dos Negocios da Marinha” ou ao “Ministerio dos Negocios da Guerra”, por instituições filantrópicas, como a Santa Casa de Misericórdia, por Associações e Sociedades, pela Igreja Católica ou à custa da Fazenda Nacional, e apresentam segundo a documentação legislativa analisada nas seguintes proporções pelas províncias, cabendo ressaltar que o gráfico a seguir inclui além das 52 unidades identificadas nas fontes legislativas, as 28 unidades identificadas a partir das análises bibliográficas:

Distribuição das instituições nas províncias do império

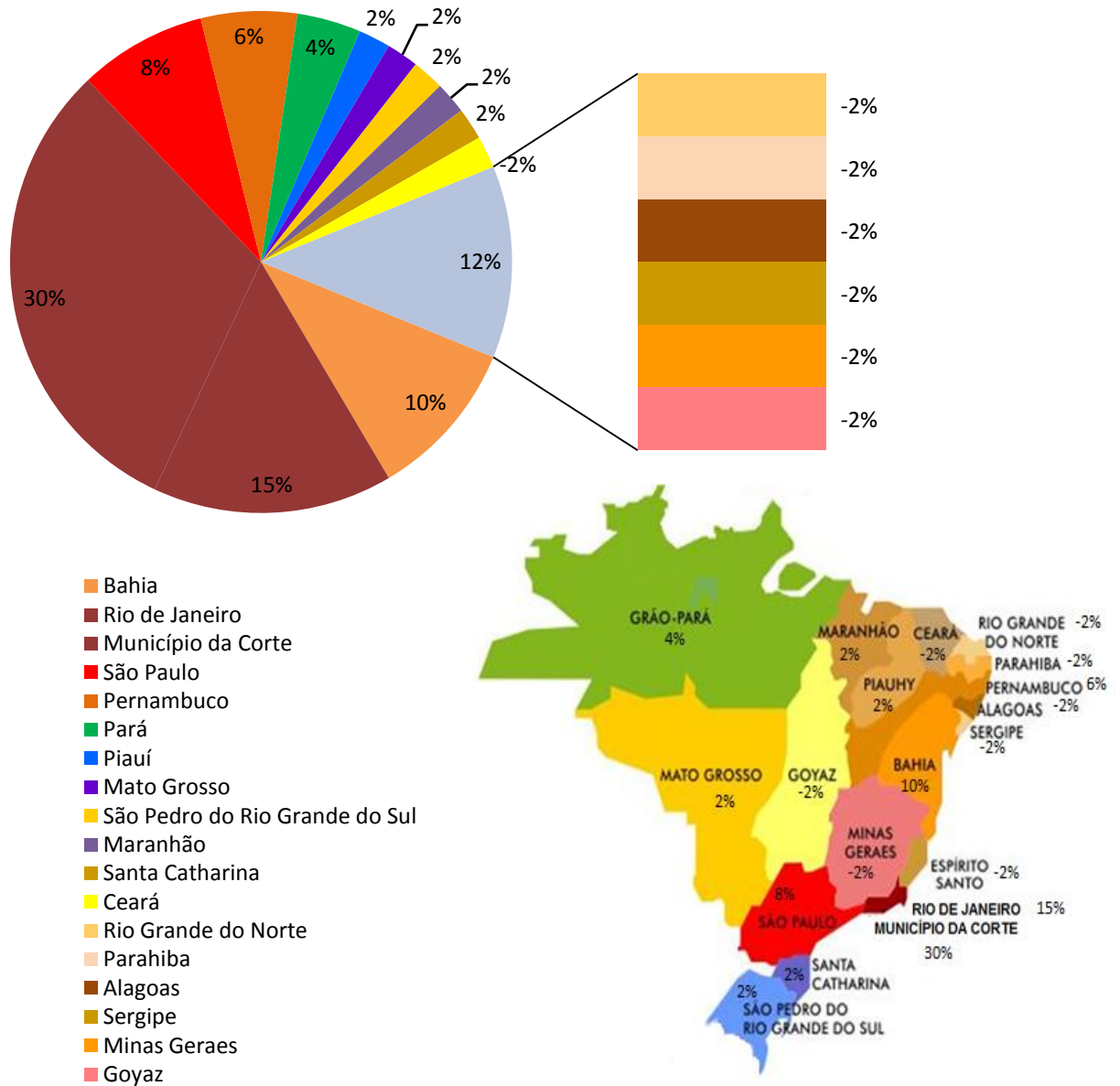


Gráfico 2: Distribuição das instituições nas províncias do império. Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da documentação. O mapa sem alterações é da década de 20 do século XIX e está disponível para acesso no endereço http://www.circulomonarquico.com.br/bandeiras_provinciais_2.php. Acesso em: 15 de outubro de 2015.

Ao identificar essas instituições para o atendimento à infância no período do império brasileiro, a investigação indica na sequência, num panorama geral, parcial e até sucinto, aspectos organizacionais e funcionais desses estabelecimentos quanto às suas funções sociais e educacionais que desempenharam em sua trajetória histórica, e que nos casos de permanência ainda desempenham.

Devido à grande extensão documental analisada e o grande número de instituições localizadas, a pesquisa aponta uma história educacional que desde o século XIX começa a ser produzida sob uma tendência legislativa que perpetua as desigualdades sociais, a partir da desejada destinação de subordinação das classes populares pela elite, fato visivelmente constatado quando da análise e reflexão sobre os processos de interesses políticos e sociais impostos também pelo regime monárquico.

Para o desenvolvimento dessa investigação, parto do seguinte pressuposto de que a história da educação se faz parte integrante da produção histórica, não considerando-a como um elemento isolado dentro de um contexto, mesmo que depois relacionado ao mesmo, mas sim, a partir desse contexto, e do seu estudo encontrar a educação em suas relações sociais, compreendendo as relações entre pensamento pedagógico e também a história das instituições, não a observando como se fosse apenas “uma consequência imediata e direta de fatores externos”. (KUHLMANN Jr.; 2011, p. 11)

2. Roda de Expostos, Seminários e Recolhimentos

Desde o século XVIII (mais efetivamente) quando decretado por Pina Manique (1733-1805) “o imperativo de existência de instituições de assistência aos expostos”, ou seja, a necessidade em instituições desse porte para atendimento às crianças, especialmente pelo fato dos altos índices em relação ao infanticídio e o abandono, instituições como a Roda de Expostos e os Seminários fizeram parte de um conjunto de instituições destinadas à assistência infantil, que acolheu filhos abandonados de pais desconhecidos, mortos ou doentes.

No Brasil, a disseminação da criação das instituições de atendimento à infância desvalida, sobretudo das Rodas de Expostos sob a administração da Santa Casa de Misericórdia, que se estabeleceram como parte desse conjunto institucional para atendimento infantil, criados em maior quantidade a partir do século XIX, se constituíram como reprodução aos modelos europeus destas práticas de fundação de instituições de assistência e atendimento aos expostos que ocorriam desde o século XVI.

As Irmandades da Santa Casa de Misericórdia surgiram a partir do século XIII, em Florença, segundo Rodrigues (2010, p. 124-125), com base em um universo religioso elas

eram formadas “por leigos que desejavam prestar serviços de caridade”, e sendo possuidoras de um único estatuto possuíam “maior flexibilidade de atuação”, na qual seus membros executavam ações de caridade, supervisionados por uma junta administrativa.

Nesse aspecto, essa irmandade pode ser considerada como uma entidade caritativa e não filantrópica, pois foi por meio da “piedade cristã e do temor a Deus” que as pessoas eram induzidas a darem assistência aos mais necessitados, “não havendo, assim, uma consciência dos problemas sociais”, mas ainda é possível de se dizer que sua atuação não tenha se restringido especificamente à caridade, já que realizava empréstimos a juros, beneficiava-se de legados e de também doações. Além disso, por meio de sua demonstração histórica de cuidados com os expostos, torna-se notada sua preocupação com o social. (RODRIGUES, 2010, p. 124-125)

Enquanto o atendimento nas Rodas de Expostos ou Casa dos Expostos iniciava-se desde o nascimento, outros segmentos assistenciais foram fundados e admitiam crianças a partir de seis ou sete anos, especialmente as crianças provenientes das Rodas, como no caso específico dos Seminários, entre outros, que se encontravam sob a administração de entidades religiosas, que também remontam práticas europeias de atendimento à infância.

Em sua maioria, os Seminários também denominados de colégios eram específicos para a educação e o amparo de crianças do sexo feminino ou do sexo masculino, em unidades distintas, admitindo-se crianças desde os sete anos de idade até doze, podendo ao colegial permanecer na instituição até 18 anos de idade no caso dos colégios masculinos, e no caso dos colégios femininos até no máximo doze anos de idade.

Nesse aspecto, a abordagem investigativa tratará de analisar estas duas categorias institucionais, por meio da identificação documental desses estabelecimentos realizada a partir da análise da Coleção de Leis do Império do Brasil, dentro do recorte temporal estudado.

Os documentos a seguir destacados fazem parte desta seleção documental e serão discutidos em seu contexto histórico, não especificamente dentro de uma sequência cronológica, mas a partir do agrupamento das categorias institucionais a serem analisadas, conforme se segue:

Tabela 1: Roda de Expostos e Seminários			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1825	Decisões do Governo - Imperio –Em 3 de Agosto de 1825. Página 106-107. N. 171	Sobre a erecção de quatro estabelecimentos de caridade, na capital de S. Paulo.	Collegio dos meninos pobres e orphãos; Collegio das meninas orphãs filhas dos militares indigentes; Hospital publico de caridade; Casa dos expostos.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da documentação.

No dia 3 de agosto de 1825, o Imperador recebeu com agrado um ofício enviado pelo Presidente da Província de São Paulo, no qual o mesmo relatou ter construído na capital da Província quatro estabelecimentos de caridade, sendo eles: o “Collegio dos meninos pobres e orphãos” na fazenda de Santa Anna; e o “Collegio das meninas orphãs filhas dos militares indigentes” na chácara da “Gloria”, a Casa dos Expostos e o Hospital público de caridade, sendo os três primeiros estabelecimentos citados o motivo de análise referente a essa fonte.

De acordo com a data do ofício localizado na Coleção de Leis do Império, como fonte histórica para a identificação desses estabelecimentos de atendimento à infância, instituídos segundo o documento para caridade na capital da Província de São Paulo, e também segundo como o próprio texto legislativo trouxe a localização exata em que cada uma das instituições se encontrava, foi possível através do levantamento realizado por Fonseca (2012) identificar e comprovar que realmente essas instituições estiveram ativas no ano de 1825 nesta localidade.

A Roda de Expostos ou Casa dos Expostos instalada na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo foi fundada entre os anos de 1824 e 1825 não sendo especificamente encontrada uma data exata para sua fundação, o Seminário de Educandas da Glória, foi fundado em 1825 e o Seminário de Educandos de Santana também foi fundado neste mesmo ano, e se apresentaram respectivamente citados por “Collegio das meninas orphãs filhas dos militares indigentes” e “Collegio dos meninos pobres e orphãos”.

Cedendo às pressões políticas e sociais, o governo provincial contando como apoio ao poder público deu abertura à instalação dessas instituições tanto de natureza particular como a Roda de Expostos como também de ordem pública, no caso, os dois seminários, todos eles para o atendimento para atendimento à infância pobre. (FONSECA, 2012; SILVA, 2011)

O período estudado destaca diferentes maneiras adotadas para o tratamento dos expostos, ou seja, desses menores enjeitados ou abandonados por seus progenitores, que em diferentes casos, eram filhos bastardos e que poderiam desonrar o nome das famílias, ou filho

de mãe sozinha que não possuía meios para sustentá-lo, acabando assim por entregá-lo a terceiros, ou para as instituições de assistência infantil.

Mesgravis (1975, p. 407) promove questionamentos relativos sobre os motivos que levariam mães ou pais a “expor seus filhos à caridade”, destacando que documentos oficiais, como os da Misericórdia “silenciam a respeito”, o que permite o levantamento de hipóteses como a fatores que dizem respeito “a dificuldade dos casamentos, aos costumes e à moral e a situação econômica, social e cultural”.

Práticas consideradas como caritativas foram adotadas nessa fase, e possibilitaram durante a investigação a perspectiva de se considerar que diferentes aspectos foram promovidos na tentativa de minimizar os desdobramentos decorrentes de atos como o próprio abandono e até o infanticídio, por meio do direcionamento de ações e pela implantação em maior escala de estabelecimentos assistenciais aos menores.

Dentre as práticas adotadas incluíam-se o sistema de apadrinhamento, também o direcionamento oferecido pelas Câmaras Municipais ao sistema em que se utilizava de criadeiras para o tratamento das crianças e a própria instalação das Rodas ou Casas de Expostos para que a essas crianças fossem oferecidos meios de subsistência.

Considerando-se tratar de uma sociedade escravocrata, a prática de apadrinhamento adotada para a criação dos expostos por opção da própria família, permitia que muitos grupos familiares, obtivessem lucros tanto em “serviços domésticos, no comércio e nas oficinas, entre outros trabalhos”, a partir do auxílio gratuito dessas crianças. (SOUSA, 2010, p. 44)

Esses grupos familiares eram compostos especialmente por aqueles que não possuíam meios financeiros para terem a posse de uma pessoa escravizada, e diante à justificativa de agregação desses menores expostos ao seu “núcleo familiar”, muitas vezes com essa finalidade de garantia de mão de obra gratuita, embora em alguns casos, os menores fossem considerados filhos legítimos, não assegurava para todas as crianças “um tratamento humano, com expressões concretas de carinho”. (SOUSA, 2010, p. 43)

Tais crianças enjeitadas eram submetidas aos “laços de dependência e obediência”, visto que, criar os filhos “enjeitados” de outros não se limitava apenas aos “grupos patriarcais”, mas sim era um costume de todas as famílias. (SILVA, 2011, p. 964-965)

Os benfeitores além de serem famílias pobres, poderiam também ser idosos, os quais não mais poderiam ter filhos, sendo considerado este como um costume social de acolhimento, e uma prática bastante utilizada, pois como já dito anteriormente, outros interesses também permeavam esse ato caridoso, como a garantia do trabalho gratuito dessas

crianças apadrinhadas, que além de serem fiéis trariam menores problemas que uma pessoa escravizada. (SILVA, 2011, p. 965-966)

Outro aspecto dessas formas de atendimento aos menores, promovida pelas Câmaras Municipais, que segundo Marcílio⁸ (2006, apud SOUSA, 2010, p. 45) “eram as únicas vias oficiais responsáveis pela autorização do trabalho de prestação de assistência aos pequenos abandonados”, seria a determinação e atribuição a determinadas pessoas, quanto à responsabilidade por crianças expostas, visto que para a realização desta tarefa lhes seria destinado um “auxílio pecuniário”.

As Câmaras quando não encontravam alguma família para criar a criança exposta, frequentemente procuravam uma criadeira para fazê-lo, pagando pelo serviço. Isso fez com que muitas famílias, inclusive algumas de posse, optassem por criar expostos para auferir auxílios da Câmara. (SOUSA, 2010, p. 45)

Por fim, o último aspecto a ser apontado que será discutido mais aprofundadamente pela pesquisa, presentes e identificados a partir da análise dessas leis, decretos, alvarás, decisões imperiais, entre outros, nesse levantamento, refere-se à fundação dos estabelecimentos de assistência reconhecidos por Roda de Expostos, Casa de Expostos e até Roda da Casa de Expostos.

Constituído como um aparato institucional diante ao fator social problemático do abandono, Nascimento (2008, p. 1) ao se referir especificamente às mudanças assistenciais a essas crianças “enfeitadas”, afirma que os dirigentes provinciais – podemos supor que esta seria também uma estratégia utilizada na Corte – não mais aspiravam “solucionar o desperdício de vida dessas crianças” órfãs e expostas, “pois elas já tinham escapado da morte”, mas sim preocupavam-se com a questão de que estas crianças se encontravam “inseridas num conjunto maior e ameaçador da ordem”, conjunto este representado pela parcela marginalizada e pobre da população, nota-se esta uma dimensão presente e um fator de grande influência em grande parte das instituições fundadas nesse recorte.

⁸ MARCÍLIO, M. Luiza. História Social da Criança abandonada. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

2.1 A Roda de Expostos ou Casa dos Expostos na Ilha de “Santa Catharina”

Tabela 2: Roda de Expostos na Ilha de “Santa Catharina”			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1813	Provisão da Mesa do Desembargo do Paço. De 9 de Março de 1813. Página 7-8. N. 10	Manda estabelecer na Ilha de Santa Catharina uma Roda e approva a imposição estabelecida pela Camara para criação dos expostos.	Roda de Expostos na Ilha de Santa Catharina.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da documentação.

Em análise ao regimento da Casa dos Expostos datado de 1840, Arantes (2010, p. 7-8) destacou tratar-se de um documento extremamente minucioso e detalhista quanto às rotinas e obrigações de estabelecimentos desse porte, ressaltando especificamente que as crianças que fossem abandonadas deveriam ser apresentadas na Roda da Casa até oito anos de idade.

As crianças atendidas nesta instituição poderiam ser criadas tanto dentro, como fora da Roda dos Expostos, por mulheres denominadas por amas de leite ou amas secas que eram pagas por este serviço. Era também uma obrigação das amas, que levassem os “expostos” para que fossem vacinados em data correta, previamente agendada, implicando até mesmo no recebimento do seu salário.

Conforme o regulamento aprovando a vacina dos expostos na Santa Casa de Misericórdia da Corte, em 10 de maio de 1830, o Imperador aprovou que se estabelecesse “a vaccina na própria casa dos expostos para serem estes alli vacinados debaixo das vistas dos supplicantes, e sobre a inspecção do Cirurgião-mór da mesma Santa Casa”, determinando que após dois meses de idade o exposto deveria ser vacinado, mesmo aqueles que estivessem sendo criados fora da Casa, pelas criadeiras, sob a pena destacada:

Art. 10. Poderão suspender os vencimentos de todas as criadeiras, que faltarem a este dever, ou não apresentando os expostos para serem vacinados, ou demorando a sua volta além do prazo marcado depois daquela operação sem participar com antecedencia o motivo desta falta, que só será attendido o de molestia que sobreviesse ao exposto.

Dentre as crianças que estivessem sendo criadas fora do estabelecimento, os meninos e as meninas que completassem sete anos de idade deveriam ser devolvidos por suas amas à Casa dos Expostos. As meninas seriam encaminhadas aos Recolhimentos, e os meninos que não fossem encaminhados aos Arsenais da Marinha ou aos Arsenais de Guerra, poderiam

ainda ser encaminhados para alguma família ou ainda permaneceriam sendo tratados à custa do estabelecimento até completarem dezoito anos.

Segundo Marcílio (2010, p. 34) o futuro mais desejado para os expostos, tanto meninos como meninas seria o “casamento”, um destino difícil, mas que em alguns casos era permitido a partir da “distribuição de dotes, o que facilitava o encontro de pretendentes e o casamento”. No entanto, o que acontecia numa frequência maior é que esses meninos e meninas tinham um destino pautado pela servidão nas casas de famílias para as quais eram enviados.

Em Portugal, a Roda, segundo Paulino (2014, p. 186), denominada como “símbolo da exposição anónima legal” - visto ser o abandono anônimo neste período “uma prática legalizada pelos estados da Europa católica” -, surgiu, segundo Fonte (2004, p. 133), “como uma resposta do poder central ao problema da falta de instituições de apoio à infância desvalida e abandonada e inscreveram-se nos objectivos de uma política populacionista”.

No entanto, de acordo com Marcílio (2010, p. 23), a existência desta instituição se deu desde a Idade Média, mais especificamente em 1203, quando criada pelo Papa Inocêncio III, disseminando-se em seguida por muitas cidades da Itália, chegando a Portugal no século XVI.

No Brasil, não poderia ser diferente, com um agravante maior, pois se na metrópole já era um fato a escassez de instituições para este segmento social, em meados do século XVIII, a situação da colônia era ainda mais difícil, posto que a disseminação maior de instituições tenha se dado em maior escala somente a partir do século posterior.

No entanto, como praticado em Portugal, algumas Rodas de Expostos foram fundadas no Brasil no século XVIII, como colônia, e se instalaram da mesma maneira que em Portugal, nos Hospitais de Misericórdias ou em prédios anexos a esses estabelecimentos, que por sua vez, haviam sido fundados no século XVI e sempre prestaram “assistência aos doentes, pobres e necessitados”. (ARANTES, 2010, p. 6)

Estes estabelecimentos assistenciais foram fundados durante o período colonial, inicialmente em três grandes centros urbanos brasileiros: um em Salvador (1726), outro no Rio de Janeiro no ano de 1738, e o terceiro em Recife no ano de 1789, priorizando o atendimento e a admissão de crianças a partir de seu nascimento, posto que as demais Rodas de Expostos foram instaladas no país durante o século XIX, no período do governo imperial, também junto às Misericórdias. (ARANTES, 2010; MARCÍLIO, 2010)

Outras Rodas fundadas após o período da Independência do Brasil foram citadas por Marcílio (2010), como a Roda de São Paulo fundada em 1824, em Porto Alegre fundada em

1830, a Roda de Rio Grande fundada em 1839, e a de Pelotas fundada em 1849, apontando ainda para a fundação ao todo (incluindo as citadas no período colonial e as citadas após a Independência) de 15 unidades em todo o país. (MARCÍLIO, 2010, p. 31)

A adoção de um instrumento para ser utilizado nestas instituições de assistência como forma de admitir os menores preconizava com intencionalidade o secretismo das pessoas que depositavam nela as crianças, além da barreira ao contato visual entre o interior das instituições e o exterior destes estabelecimentos de caráter religioso, na tentativa de se evitar ainda “quaisquer constrangimentos que pudessem levar à perda de muitas crianças, quer pela prática do aborto ou infanticídio, quer pelo seu efectivo abandono ou enjeitamento, em locais que não permitissem recolhê-las a tempo de as salvar”. (FONTE, 2004, p. 133-134)

Para Marcílio (2010, p. 23), o instrumento instalado no muro dos hospitais e utilizado para “recolher discretamente” as crianças apresentava basicamente duas finalidades: “1. garantir o batismo ao inocente abandonado; 2. preservar o anonimato do expositor, para que assim estimulado, não deixasse a criança em qualquer lugar, com o risco de morrer sem batismo”.

Esse instrumento ou mecanismo utilizado pela Roda dos Expostos consistia em um dispositivo cilíndrico rotativo instalado nas instituições e que permitiam a entrega anônima dos “enjeitados”, ou seja, daquelas crianças as quais seus pais não podiam mantê-las ou mesmo para preservação da “honra da família”. (ARANTES, 2010, p. 9)

Reforçando a descrição dada por Arantes, César Anjo⁹ (1950, apud FONTE 2004, p. 134) define a roda dos expostos como um “cilindro de madeira vertical, de 80 cm a 1m de diâmetro, girando sobre o seu eixo e com uma abertura suficiente para se depositar uma criança”. Este objeto por sua vez, “ocupava por completo a parede do edifício, onde se recolhiam os expostos”. Dessa forma, “a portadora do engeitado não tinha mais do que depositá-lo na Roda e fazer girar esta meia volta, pois no interior da casa, a rodeira, em serviço permanente, receberia a criança, sem poder ver quem a trazia”, para que assim essa entrega ocorresse “nas melhores condições de anonimato para a portadora e de segurança para a criança”.

Além das características citadas para este objeto, Mesgravis (1975, p. 403) afirma que não especificamente as rodas recebiam os “engeitados”, além desta utilização, ela também servia para que os frades ou freiras recebessem pelos muros também “cartas, alimentos e remédios”.

⁹ ANJO, A. César, 1950, Assistência às crianças expostas em Portugal, “Amatus Lusitanus”, Revista de Medicina e Cirurgia, vol. VII, Lisboa, 423-445.



Roda dos Expostos - 1825 a 1950

Figura 1 – ANDRADE, M. N. de Barros. Irmãs de São José de Chambry na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Patrocínio: RAMOS, A. C. Tônico. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/danilobarrossp/livro-a-missao-das-irmas-de-sjose-de-chambrydas-irmas-de-sjose-de-chambry>

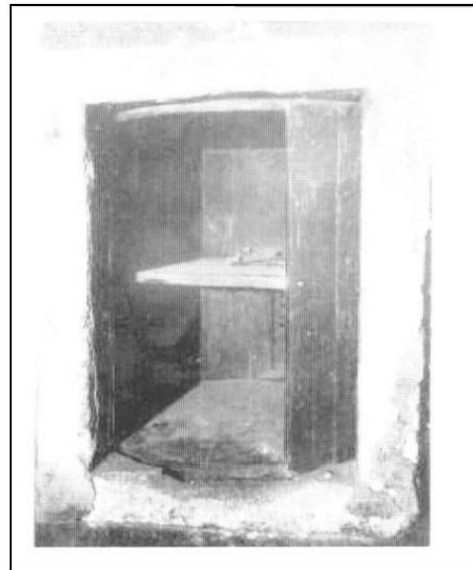


Figura 2 - Roda de Recolhimento de Santiago (Viana) que pertencia ao Recolhimento de Santiago (Portugal), sendo idêntica à roda dos expostos. (FONTE, 2004, p. 133)

A mãe ou familiar que ora depositava seu filho dentro da Roda e a girava, entregava-o para um estabelecimento que se encarregaria por um lado de cuidá-lo, sustentá-lo, preservando-lhe muitas vezes a própria vida, e por outro lado de apenas recebê-lo, pois segundo consta nos Anais da Assembleia Legislativa de 3 de maio de 1823, a assistência aos enjeitados nesses estabelecimentos sofriam extremas implicâncias para o cuidado dessas crianças, e os desdobramentos nestes casos seriam claros.

A primeira vez que fui á roda dos expostos achei (parece impossível!) 7 creanças com 2 amas: nem berços, nem vestuário. Pedi o mappa, e vi, que em 13 annos tinham entrado perto de 12,000, e apenas tinham vingado 1,000, não sabendo a Misericordia verdadeiramente, aonde ellas se achavão. (Imperador D. Pedro I, Annaes 1823, p. 15)

O discurso do Imperador por ocasião do encontro pré-constituente ocorrido no ano de 1823 revelou alguns aspectos pessoalmente observados da situação enfrentada por um desses estabelecimentos de assistência infantil destinados aos cuidados inclusive dos recém-nascidos, e como complementação ao seu discurso:

Agora com a concessão da loteria, edificou-se Uma casa propria para tal estabelecimento, aonde ha trinta e tantos berços, quasi tantas amas, quantos expostos, e tudo em muito melhor administração. Todas estas cousas, de que acima acabei de fallar, devem merecer-vos summa consideração. (Imperador D. Pedro I, Annaes 1823, p. 15)

Desconsiderando-se a vertente análoga política de praticamente todos os discursos políticos, observa-se certa preocupação educativa e pedagógica, além da questão da escassez de subsídios financeiros, visto ser especialmente esta carência, no período estudado, uma das maiores realidades vividas pela maior parte das instituições destinadas ao atendimento infantil.

Pode-se afirmar que o discurso do monarca indicou a presença de uma preocupação social que antecedeu às próprias estratégias elaboradas pela própria Constituição de 1824, diante à criação de medidas que favorecessem a construção de medidas e ações que favorecessem a fundação de estabelecimentos destinados à redução do infanticídio e também do alto índice de crianças abandonadas no início do século XIX, a fim de que resistências futuras contra os atos de dominação fossem evitadas por meio de um rigoroso controle moral e social das massas populares, a começar pela instalação de instituições que difundissem e partilhassem tais perspectivas.

Como observado por intermédio da Provisão da Mesa do Desembargo do ano de 1813, que nos fornece um exemplo explícito dessa preocupação com a questão dos expostos. Identificada no conjunto de medidas da Coleção de Leis do Império, essa provisão destacou um requerimento realizado pelo “juiz de fóra” da “Villa do Desterro” na Ilha de Santa Catarina, no qual um pedido a D. João foi feito, para que fosse estabelecida uma Roda de Expostos em benefício ao atendimento da população dessa província.

Os argumentos citados no requerimento incluíam o alto custo das amas por ora determinadas aos cuidados dos menores, além do péssimo cuidado com os pequenos abandonados, que de acordo com o juiz, eram “lançados pelas portas”, ou eram “entregues as injurias do tempo e dos animais”, atribuindo a estes motivos também a questão de que pela falta de estabelecimento deste porte, milhares de crianças pereciam ou eram sacrificadas “deshumanamente por aqueles mesmos que lhes deram o ser”.

Outra argumentação dada pelo documento era de que o valor acumulado em dívida para o pagamento das amas tinha a somatória de 2:220\$000, posto que, o desdobramento desses fatos ocasionaram segundo o texto a falta “com o preciso alimento e limpeza” para os expostos criados por essas mulheres.

A medida para reverter esse quadro deveria ser pontual, e a partir de pressões sociais, tanto por parte da nobreza como também pelo povo, ocasionadas não somente pela situação em que essas amas se encontravam, mas também por outras necessidades enfrentadas pela população, como a reparação de três pontes arruinadas e a construção de uma fonte pública -

citadas pelo mesmo documento - em votação na Câmara, decidiu-se pela criação de um imposto de 20 réis “em cada alqueire de farinha de mandioca” que a Ilha de Santa Catarina pudesse exportar, por tempo indeterminado para que diante às circunstâncias apresentadas, tais problemas fossem sanados.

O ato votado pela Câmara foi aprovado. O imposto deveria ser então “applicado à criação dos expostos”, com uma cláusula que proibia a utilização desse recurso “para alguma despesa ou obra da Camara”. A permissão dada foi a de que somente por 10 anos seria permitida tal cobrança, prazo este que poderia ser prorrogado após o período.

A impressão que se tem é de que a responsabilidade para a criação desses órfãos e expostos parece ter sido motivo de muitas tensões entre os poderes públicos que terceirizavam suas obrigações, contribuindo para que práticas mercenárias se disseminassem pelas províncias do país, enquanto que uma educação justa e igualitária para essas crianças estivera sempre para último plano.

2.2 A Roda de Expostos em Pernambuco

Tabela 3: Roda de Expostos em Pernambuco			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1831	Actos do Poder Legislativo - Decreto de 13 de outubro de 1831. Página: 138-139.	Manda reunir debaixo de uma só administração as casas de caridade do Recife, e Olinda, em Pernambuco	Hospitais da Misericórdia: de Olinda, de S. Pedro de Alcantra da Cidade do Recife, de Nossa Senhora do Paraizo; dos Lazaros; Casa dos Expostos.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção.

Outro estabelecimento identificado na Coleção de Leis foi a Casa dos expostos de Olinda, citada pelo Decreto de 13 de outubro de 1831, por meio do qual se estabeleceu que 4 Hospitais e mais a Casa dos Expostos deveriam permanecer sob uma mesma administração, todos na região de Olinda e Recife, num documento sucinto, com apenas 14 artigos que destacaram aspectos legislativos para a organização administrativa destes estabelecimentos assistenciais.

Retomando alguns aspectos históricos considerados importantes para a compreensão desse contexto e especificamente do decreto citado, nas primeiras décadas do século XVIII, uma disputa por interesses econômicos e políticos entre Olinda e Recife acontecia acirradamente.

Desde 1710, com a “prosperidade crescente do Recife” e sua elevação a condição de vila, condição esta que “brindava os comerciantes com a liberdade de administrar seus

interesses através da instalação da câmara municipal”, e também com a condição de “locus do poder senhorial” de Olinda, uma grande revolta “que passou à história inapropriadamente como Guerra dos Mascates” ocorreu. (NASCIMENTO, 2008-A, p. 61)

Após a revolta, outro ponto de disputa entre essas regiões foi a responsabilidade pelos expostos, pois “a contenda girava em torno do rendimento de cento e vinte mil réis que a Câmara olindense deveria repassar anualmente para a recifense visando o sustento e criação das crianças ‘enjeitadas’”. (NASCIMENTO, 2008-A, p. 61)

Essa verba autorizada pela Coroa “para custear as despesas de criação dos enjeitados deveria ser repassada pelos vereadores olindenses para a Santa Casa de Misericórdia de Olinda”, responsável por “agenciar mulheres e famílias” para dar assistência aos expostos. (NASCIMENTO, 2008-A, p. 62)

Segundo o parecer do ouvidor geral, com esses recursos a Santa Casa deveria atender todos os enjeitados do termo – que compreendia de 12 a 20 léguas, naquela forma vaga e imprecisa de se medir a distância à época – e, ‘cabendo a cada enjeitado 10 a 12 tostões, vinham as pessoas a gastarem mais na jornada a Olinda para sua cobrança do [que] importava os salários o que levava a referida municipalidade a deixar ‘de distribuir uns anos, para fazer maior monte’. A posição do ouvidor era de clara concordância com as decisões e interesses dos vereadores da Câmara de Olinda, em detrimento das reivindicações da Misericórdia, que não apenas reclamava do não recebimento do parco dinheiro durante esses anos, como solicitava o aumento desse valor. (NASCIMENTO, 2008-A, p. 62)

A contenda se arrastou para um enfrentamento entre os vereadores do Recife junto à Câmara de Olinda, que em protesto acusavam que a Câmara de Olinda “não cumprira a determinação real”, e nem o provedor da Fazenda Real a fizera cumprir “ocasionando o atraso no pagamento das despesas com os expostos”. (NASCIMENTO, 2008-A, p. 62)

Entretanto, para a Câmara de Olinda “o acolhimento de crianças não constituía um problema premente”, pois para os vereadores a Santa Casa possuía muitas rendas entre dízimos, legados, além de uma quantia específica para tratamento dos soldados, fato que invalidaria o argumento posto de falta de recursos para criação dos expostos, e consequentemente do repasse que não ocorreria. (NASCIMENTO, 2008-A, p. 64)

Mesmo porque o repasse não fora feito devido à destinação do valor “à restauração da ponte da Varadouro”, após a autorização pelo governo da Capitania e também pela “anuência do almoxarife da Fazenda Real”, já que para os vereadores envolvidos nesse processo, “o conserto da ponte do Varadouro” era muito mais importante do que a responsabilidade e para com os expostos, embora eles reafirmassem estarem preocupados com este aspecto. (NASCIMENTO, 2008-A, p. 64)

A situação e as disputas se arrastaram até o ano de 1746 e a “Coroa não cedeu às pressões e pretensões da Santa Casa”, quando em 1779 “a Misericórdia mudou sua estratégia para conseguir recursos e solicitou permissão para instalar uma Roda dos Expostos em Olinda”, sendo assim, a nova estratégia não viria de encontro aos argumentos da Câmara Municipal local, até então a mantenedora do repasse a ser dado. (NASCIMENTO, 2008-A, p. 65)

Nesse aspecto, observa-se que historicamente a assistência à infância não esteve em primeiro plano, os interesses públicos se pautavam mais por meio de decisões que satisfizessem os nobres e comerciantes, do que pela responsabilidade real pátria para com o povo, inclusive com as crianças provenientes de famílias pobres ou até mesmo sem essas famílias, que nessa trajetória sempre permaneceram como expectadores de um espetáculo, no qual eles próprios são protagonistas.

A questão do sustento financeiro precedia às perspectivas futuras do acolhimento, então, a discussão em torno das práticas de assistência era tematizada na sua dimensão política e econômica. A luta que se abria entre as elites do Recife e de Olinda, de um lado, a vereança de Olinda e a Santa Casa, do outro, se tratava pelo controle dos recursos no campo da legalidade e da persuasão junto à Coroa em busca de apoio e alianças. O valor da consignação para os expostos era simbólico face ao enfrentamento de forças na conquista de posições de poder. A assistência aos expostos era uma questão menor na disputa política entre as facções de classe pela permanência do status quo no caso dos vereadores olindenses, e de luta pela autonomia, independência e gerenciamento dos contratos e impostos no caso dos comerciantes do Recife. (NASCIMENTO, 2008-A, p. 66)

Dez anos após a solicitação para a criação da Roda dos Expostos em Olinda, em 1789, como solicitada pela Santa Casa de Misericórdia, fora fundada em Recife, e não em Olinda, a Casa dos Expostos pelo Governador D. Tomás José de Melo. A documentação selecionada indica que esta instituição encontrava-se em funcionamento no ano de 1831, quando juntamente com outros quatro estabelecimentos de caridade fora determinado que ficassem sob uma única administração, extinguindo-se dessa maneira “todas as administrações ora existentes das cinco casas de caridade”, por intermédio deste decreto, parte do conjunto documental selecionado e anteriormente especificado.

Nesse período, mais especificamente em 1834, essa Casa dos Expostos atendia a 161 crianças “enjeitadas”, e dava indícios de outro dilema a ser enfrentado não somente pela Casa dos Expostos de Pernambuco, como também por outras instituições de assistência aos menores no século XIX, pois a instituição nesse período apresentava aproximadamente 31% dos expostos da Casa com idade acima de sete anos, conforme o estabelecido para permanência na instituição. (NASCIMENTO, 2008, p. 2)

Na prática não havia instituições suficientes para educar, disciplinar e preparar este contingente infanto-juvenil sob responsabilidade exclusiva do Estado. Uma parte dessas crianças ainda precisava ser criada e outra era destinada ao trabalho, como se pode inferir nos dados que aparecem no relatório de receita e despesas da Casa dos Expostos, entre os meses de julho a setembro de 1835. Analisando atentamente os números podemos afirmar que o maior contingente de enjeitados já não era mais de bebês em lactação. Este perfazia um total de 26% ou, se somarmos os que provavelmente ainda eram criados na Instituição, este número chegaria a aproximadamente 30%, o que daria 49 lactantes. (NASCIMENTO, 2008, p. 2)

Por mais uma vez na vida dessas crianças, o destino variaria, visto que, ou seriam “entregues às mulheres, homens e/ou famílias para que fossem criados ou encaminhados ao trabalho”, ou seriam entregues às mães de criação e ainda poderiam ser, no caso das meninas, encaminhadas para o casamento, e no caso dos meninos, o destino seriam as oficinas de artes e ofícios. (NASCIMENTO, 2008, p. 3-4)

A prática do trabalho remunerado de expostos no Brasil remonta às práticas adotadas pela “regulamentação do trabalho dos expostos em Portugal”, a partir da lei portuguesa datada de 31 de janeiro de 1775.

A lei portuguesa definia que a partir dos sete anos, as crianças que não permanecessem nas residências das amas deveriam ser inscritas no juizado de Órfãos para “distribuí-los pelas Casas, que os quiserem, até completarem doze anos, sem vencerem algum ordenado, que o da educação, sustento e vestido” (Art. IV). Os juizes deveriam ainda ter “muito cuidado” na criação, educação e acomodação dos expostos, “fazendo-os aprender os ofícios, e Artes, que a suas inclinações os chamarem”. Ao completarem vinte anos, estariam emancipados e podiam decidir sobre suas vidas (Art.VIII). Esse zelo que aparece na lei, indica certo temor de que essas crianças fossem maltratadas ou submetidas à condição de pequenos escravos. Essa mesma lei também tornava livre e ingênuo os expostos de cor preta ou parda, que por diferentes razões, tinham sido lançados à roda (Art. VII). (NASCIMENTO, 2008, p. 4)

Foram mínimos os indícios de existência dessa instituição de tamanha importância para a compreensão da história dessa categoria institucional, e mais especificamente dessa unidade institucional localizada na província de Pernambuco, que exerceu apoio aos menores abandonados desde o século XVIII, mesmo sem obter subsídios financeiros suficientes por parte dos dirigentes da colônia e império brasileiros.

A Roda de Expostos da Ilha de Santa Catarina e a Casa de Expostos em Pernambuco, identificadas na Coleção de Leis do Império, foram as únicas a serem identificadas a partir desse levantamento legislativo, embora as evidências históricas e as pesquisas afins comprovem a existência de outras tantas Rodas e Casas de Expostos para atendimento das crianças, espalhadas pelas diferentes províncias do país e que provavelmente se encontravam nas mesmas condições mínimas de subsistência, como a apresentada nesses estabelecimentos.

3. Os Seminários de educação

Desde a fundação dos seminários no Brasil, eles desempenharam uma função muito importante, que além de ofertar a educação aos filhos daqueles que tinham famílias e posses, admitiam “meninos, órfãos ou não, originários de famílias de poucas posses que, muitas vezes, vislumbravam na carreira religiosa uma possibilidade de ascensão social”. (CARDOSO, 2003, p. 199)

De acordo com os decretos, as cartas régias e as resoluções da Mesa do Desembargo, - fontes legislativas selecionadas da Coleção de Leis do Império - com relação aos Seminários instituídos no período de 1808-1890, é possível identificar ações do governo imperial, em fundar ou restabelecer tais instituições em diferentes localidades do império.

Embasada pela reflexão sobre tais estabelecimentos, foi possível por meio do contato com tais fontes, afirmar que os Seminários tinham função educativa e foram pensados e destinados inicialmente para o recebimento de crianças, órfãs, pobres e desvalidas, muitos meninos provenientes da Roda dos Expostos que foram encaminhados ao completarem sete anos de idade para estes estabelecimentos.

Destacam-se por meio da legislação selecionada, algumas das províncias em que essas instituições funcionavam, como na Província do Rio de Janeiro, o Seminário de Jacuecanga; na Província da Bahia o Seminário e Casa Pia no local do antigo Seminário de Belém; o “Seminário de Sant’Anna na Província de São Paulo”, e também o Seminário das Educandas da Glória na mesma Província; o Seminário no Distrito de Ilha Grande na Província do Rio de Janeiro e o restabelecido “Seminário de S. Joaquim na Côte”.

O documento localizado e abaixo exposto indica uma decisão a ser tomada para a fundação de um seminário na cidade da Ilha Grande, província do Rio de Janeiro, no entanto, a escassez de pesquisas referentes ao estabelecimento tem dificultado o processo de análise desta instituição. Segue o documento:

Tabela 4: Seminário na Ilha Grande			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1822	Decisões do Governo Reino. Em 24 de janeiro de 1822	Manda estabelecer um Correio desta cidade para a Ilha Grande e crear um Seminário e Santa Casa de Misericórdia na mesma Villa.	Seminário e Santa Casa de Misericórdia

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção.

Por meio dessa sucinta decisão datada de 24 de Janeiro de 1822, ordenou-se à “Secretaria de Estado dos Negocios da Fazenda” a tomada de providências para a construção de um Seminário e também a Casa de Misericórdia “dando todas as mais providencias que merecem tão úteis estabelecimentos”, na Ilha Grande.

Em grande parte essas instituições citada pela documentação legislativa não eram objeto de grande destaque, mesmo porque a decisão aqui tratada refere-se não somente ao pedido do estabelecimento tanto do Seminário quanto da Santa Casa, mas também de um “Correio” de deveria segundo o documento ser de pronto estabelecido.

Sabe-se que as plantas dos estabelecimentos foram anexas ao ofício enviado pelo Governador Militar da Ilha Grande Manoel Joaquim Pereira da Silva, porém, até o momento a pesquisa não foi capaz de identificar realmente se esse seminário fora fundado, ou se a decisão ficara apenas no papel.

3.1 Seminário de Jacuecanga



Imagem 2: Seminário da Santíssima Trindade de Jacuecanga. Gravura de Sueli Messias. Fonte: (PINHEIRO, 2001, p. 22)

Tabela 5: Seminário de Jacuecanga			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1814	Resolução de Consulta da Mesa de Desembargo do Paço de 14 de janeiro de 1814	Concede licença para a fundação e dotação do seminário de Jacuecanga, destinado a educação de meninos pobres, e dispensa na lei da amortização para possuir os prédios que lhe foram doados.	Seminário de Jacuecanga na Villa de Angra dos Reis.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção.

Nas fontes legislativas desse recorte, ao “Seminário de Jacuecanga” é feita apenas uma referência, por meio de uma Resolução de Consulta da Mesa de Desembargo do Paço de 14 de Janeiro de 1814, na qual se verifica a concessão de licença para sua fundação.

O Seminário de Jacuecanga, de acordo com esta Resolução era “destinado à educação de meninos pobres e desvalidos”, e foi construído a partir da doação dos bens do Tenente Coronel Manoel da Cunha de Carvalho na Villa de Angra dos Reis, que incluíam a fazenda de Jacuecanga com sua capela, casas de vivenda e mais sete casas de morada.

A concessão de licença para a sua fundação deu-se por meio do requerimento realizado pelo Frei Joaquim Francisco do Livramento, em que requeria a confirmação e “dispensa da lei para poder possuir os bens de raiz doados”.

Concedida a licença para o estabelecimento do Seminário de Jacuecanga pelo Imperador, sob a obrigação da elaboração dos estatutos para o funcionamento do mesmo.

Segundo Costa (2007, p. 31), Joaquim Francisco do Livramento “havia abdicado de todo o conforto da casa de seus pais em nome de uma vida de beneficências em prol dos necessitados”, ajudou na construção de um hospital para a sua terra natal Florianópolis, por meio das esmolas que arrecadava e ainda “auxiliou na ereção de outro hospital em Porto Alegre, assim como asilos e casas pias em Salvador, Rio de Janeiro, Itu e Santana (São Paulo), para onde esmolava em prol de crianças desvalidas e doentes”, uma forma utilizada pelo frei como meio para difusão de suas práticas religiosas.

Ao visitar os seus irmãos da Ordem Terceira Franciscana na província do Rio de Janeiro, o Irmão Francisco conheceu o Coronel Manoel da Cunha e contou-lhe sobre seus planos de fundar na cidade do Rio de Janeiro uma “obra filantrópica”. (PINHEIRO, 2001, p. 20)

Conhecendo as reivindicações sociais dos moradores da vila da Ilha Grande da necessidade de um estabelecimento de ensino para os “jovens menos afortunados”, e sendo também uma aspiração sua, o Coronel convenceu o irmão Joaquim a edificar o Seminário “naquela freguesia”. Dessa forma, levou o irmão Joaquim para que conhecesse suas propriedades e as doou para a edificação do estabelecimento. (PINHEIRO, 2001, p. 21)

Embora essa Resolução seja datada de 1814, Costa (2007, p. 32) afirma que a instituição fora fundada de fato em 2 de fevereiro de 1809, antes mesmo de ser aprovada por lei e baseada em estatutos para seu funcionamento, fato que somente ocorrera segundo o documento em 1814 com ressalvas para que os estatutos de funcionamento fossem a partir de então elaborados.

Em 1820 frei Joaquim Francisco solicita por meio de uma carta que D. João VI buscasse o Padre Antônio Ferreira Viçoso, para que prestasse serviços ao Seminário. Acatada sua solicitação, o Padre Antônio não somente administrou o Seminário, como também lecionou para os meninos que ali viviam. (COSTA, 2007, p. 34)

Por falta de subsídios financeiros Dom Viçoso deixa o Seminário em 1835, este que ficou abandonado até 1839 quando foi transformado em “Liceu Provincial” e foi transferido “para o centro da cidade”. (PINHEIRO, 2001, p. 22)

3.2 Seminário e Casa Pia no lugar do extinto Seminário de Belém

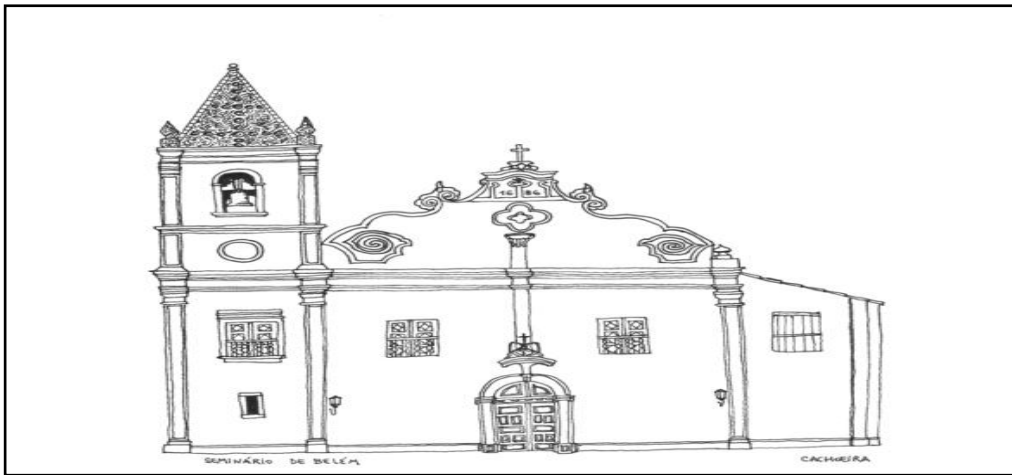


Imagem 3- Obra de Eduardo Verderame: Igrejas Barrocas Brasileiras – Igreja do Antigo Seminário de Nossa Senhora do Belém em Cachoeira – Bahia. Disponível em: <https://everderame.wordpress.com/igrejas-barrocas-brasileiras/>

Tabela 6: Seminário e Casa Pia			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1817	Carta Régia de 13 de Março de 1817	Concede a Joaquim de Santa`Anna o edificio denominado Seminario de Belém na Capitania da Bahia para o estabelecimento de um Seminario e Casa Pia.	Seminario e Casa Pia.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção.

O Seminário de Belém do Brasil, fundado no Recôncavo baiano em meados de 1686 e dirigido pelo Padre Alexandre de Gusmão (1629-1724), Mestre da Companhia de Jesus na

América Portuguesa, teve em sua trajetória histórica, o desenvolvimento de um trabalho de assistência infantil voltado para o atendimento de um público entre onze e dezessete anos, totalizando em média cerca de mil e quinhentos atendimentos em regime de internato durante os seus setenta e dois anos de funcionamento. (SOUZA, 2011, p. 1)

O inventário dos bens deste estabelecimento foi realizado entre os anos de 1759 e 1760, iniciado especificamente em 29 de dezembro de 1759, e atendendo ao “mandado da coroa lusitana para o seqüestro dos bens das Ordens Religiosas que não portassem licença régia, expedido pelo rei D. José I”, sob a intervenção “direta do seu poderoso primeiro ministro, Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal”. (SOUZA, 2008, p. 6)

Para Caeiro¹⁰ (1936, apud SOUZA, 2008, p. 7):

O desembargador Francisco Figueiredo Vaz, nada afecto aos jesuítas, deu -se logo pressa a ir cumprir as ordens do Governador. Dirigiu -se ao seminário de Belém (Cachoeira); pôs guardas em volta da casa, e, com modo muito deshumanos e grosseiros, atirou para a rua os seminaristas. Aos jesuítas 7 contava-os duas vezes ao dia. Até as cinzas de veneráveis finados as pos também no rol dos da casa; e aos padres obrigou -os com juramento a que não ocultassem dinheiro algum ou publico ou particular. E, depois de os ter maltratado durante três dias, mandou os sete padres, e dois escolásticos e dois coadjutores, que la moravam, para a cidade da Baía, escoltados por um destacamento de força publica.

Nesse sentido, o inventário foi finalizado em janeiro de 1760, e com propriedade apontou em confronto com os estatutos da instituição, para o funcionamento da rotina diária dos alunos, e marcou segundo a autora o encerramento das atividades educativas desse Seminário. (SOUZA, 2008, p. 7)

A Carta Régia de 13 de Março de 1817 determinou que na Província da Bahia o prédio do extinto Seminário de Belém, estabelecimento que pertencera à ordem dos jesuítas e que por ocasião de sua expulsão permanecera arruinado, fosse destinado para a instalação de um novo Seminário e Casa Pia aos meninos do Distrito da “Villa da Cachoeira”.

Essa Carta fora enviada ao Conde dos Arcos, “Governador e Capitão General da Capitania da Bahia”, como resposta ao ofício do esmoler Joaquim de Sant’Anna que com objetivos explícitos “de estender os beneficios da educação da mocidade aos orphãos pobres e desamparados” desse Distrito, solicitou a doação deste edifício, que nesta data passou a sediar o novo estabelecimento, com o desejo expresso do monarca de que não faltasse aos seus “fieis vassallos meios alguns de educação publica para que se façam bons e uteis cidadãos,

¹⁰ CAEIRO, José. **Jesuítas do Brasil e da Índia na perseguição do Marquês de Pombal (século XVIII)**. Trad. de Padre Manuel Narciso Martins. Prefácio do Padre Luiz Gonzaga Cabral. Salvador: Escola Tipográfica Salesiana, 1936.

principalmente aqueles, que pela pobreza de seus pais muito mais precisam do meu real e paternal amparo”.

Um paternalismo sempre presente nos discursos do monarca que poderiam até ofuscar a caracterizada exclusão social da população pobre que por meio de uma condição mínima educativa poderia talvez reduzir sua inutilidade como denota a perspectiva do Imperador, como denotado por meio desse discurso, e como defendido por Kuhlmann Jr (2001, p. 208) ao abordar os aspectos educativos no século posterior, a educação cumprindo um papel civilizatório, aspectos que como se observa, estavam sendo traçados desde o século XIX.

3.3 Seminário de Educandos de Santana ou “Collegio dos meninos pobres e orphãos”

Tabela 7: Seminário de “Santa Anna”			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1824	Decisões do Governo Império. Em 27 de setembro de 1824	Manda entregar a propriedade de Santa Anna em S. Paulo para a fundação de um Seminário de Educação de meninos pobres e desvalidos.	Seminário de Educação de meninos pobres e desvalidos.
1825	Decreto de 8 de abril de 1825	Estabelece uma consignação mensal para suprir ás despesas do Seminário de Santa Anna da Província de S. Paulo.	Seminário de Santa Anna da província de S. Paulo.
1825	Decisões do Governo - Imperio – Em 3 de Agosto de 1825. Página 106-107. N. 171	Sobre a erecção de quatro estabelecimentos de caridade, na capital de S. Paulo.	Collegio dos meninos pobres e orphãos; Collegio das meninas orphãs filhas dos militares indigentes; Hospital publico de caridade; Casa dos expostos.
1830	Actos do Poder Legislativo. Decreto de 7 de Dezembro de 1830.	Eleva a dotação do Seminário de Santa Anna na Província de S. Paulo.	Seminário de Santa Anna da província de S. Paulo.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção.

O “Seminario de Sant’Anna” foi identificado na Província de São Paulo conforme observado pela análise de uma Decisão do Império datada de 27 de Setembro de 1824. Por meio da “necessidade de se estabelecer um Seminario de educação na Imperial Cidade de S. Paulo para a mocidade pobre e desvalida”, foi recomendada para este fim que a “propriedade de Sant’Anna, pertencente á Fazenda Nacional, e que sem gravame da mesma offerece grandes proporções para um tão útil e pio estabelecimento”, fosse entregue sob a

representação do Irmão Joaquim Francisco do Livramento para tal fim, após sua expedição por ordem do Imperador.

No ano seguinte – 1825 – por intermédio do Decreto de 8 de Abril, foi estabelecida uma quantia mensal para suprimento das despesas do “Seminário de Sant’Anna”, justificando a instituição “a bem dos meninos pobres”, como não tendo “os fundos necessários para sua congrua manutenção; e merecendo sempre tais estabelecimentos uma particular protecção pelos uteis a que se destinam”.

O Seminário das Educandas de Sant’Anna permaneceu em atividade por 43 anos, encerrando seu atendimento no ano de 1868 quando foi extinto, sendo substituído pelo Instituto de Educandos Artífices. (MORAES, 2000, p. 73)

3.4 Seminário de Educandas da Glória ou “Collegio das meninas orphãs filhas dos militares indigentes”

Tabela 8: Seminário das Educandas da Glória			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1825	N. 10. – FAZENDA. – Em 8 de Janeiro de 1825	Sobre a casa de educação de meninas orphãs, na Província de S. Paulo.	Casa de educação de meninas orphãs
1825	Decisões do Governo - Imperio – Em 3 de Agosto de 1825. Página 106-107. N. 171	Sobre a erecção de quatro estabelecimentos de caridade, na capital de S. Paulo.	Collegio dos meninos pobres e orphãos; Collegio das meninas orphãs filhas dos militares indigentes; Hospital publico de caridade; Casa dos expostos.
1860	Decisões do Governo Fazenda. Aviso de 7 de Fevereiro de 1860.	Declara que devem correr pelos cofres provinciales as despesas com o concerto do próprio onde se acha o Seminário das Educandas da Província de S. Paulo.	Seminário das Educandas da Província de S. Paulo.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção.

A Casa de educação de meninas orphãs em São Paulo (1825) foi uma instituição de cunho filantrópico, fundada com propósito e objetivos para o “auxilio da mocidade desamparada do sexo feminino”, segundo os dados do próprio documento.

A instituição na Província de São Paulo foi identificada nesse levantamento, por meio da decisão de S.M. o Imperador, transmitida ao Presidente da Província de São Paulo, na qual aprovou a utilização da chácara que pertencia Rev. Bispo fallecido da Diocese, como

aplicação “para casa de educação de meninas orphãs”, além da concessão de “600\$000 anuais à custa da Fazenda Nacional” para a manutenção do dito estabelecimento.

O ofício do Presidente da Província foi enviado ao Imperador em novembro de 1824 e obteve sua resposta em 8 de janeiro de 1825, data da decisão acima citada. Posteriormente a este requerimento, outro ofício foi enviado ao Imperador em 21 de julho de 1825, como forma de comunicá-lo sobre a fundação do “Collegio das meninas orphãs filhas dos militares indigentes, na chácara da Gloria”.

Também conhecido como Seminário das Educandas da Glória, o estabelecimento somente foi citado nesse levantamento apenas mais uma vez e no ano de 1860, pelo Ministério dos Negócios da Fazenda, por meio do Aviso de 7 de Fevereiro, em resposta ao ofício de nº37 de Dezembro de 1859, o qual era acompanhado por um “orçamento dos concertos de que carece o proprio nacional onde se acha o Seminario de Educandas dessa Provincia”, sendo que, orientou-se de que desde o ano que havia passado “que as despesas com esses concertos” deveriam ser pagas pelos cofres das províncias e à custa da Fazenda.

3.5 Seminario de S. Joaquim

Tabela 9: Seminário de S. Joaquim			
Ano	Documento	Título do documento	Instituições
1821	Decreto de 19 de maio de 1821	Restabelece o Seminário de São Joaquim	Seminário de São Joaquim
1831	Actos do Poder Executivo. Decreto de 12 de Dezembro de 1831.	Dá estatutos ao Seminário de S. Joaquim, creado nesta Côrte para sustentação e ensino dos meninos orphãos e desvalidos.	Seminário de S. Joaquim
1832	Decisões do Governo Império. Em 20 de outubro de 1832	Autoriza a admissão de pensionistas no Seminário de S. Joaquim	Seminário de S. Joaquim
1837	Decreto de 2 de Dezembro de 1837	Convertendo o Seminário de S. Joaquim em collegio de instrucção secundária, com a denominação de Collegio Pedro II, e outras disposições.	Seminario de S. Joaquim; Collegio de Pedro II.
1855	Decreto de 17 de Fevereiro de 1855	Approva o regulamento do Collegio de Pedro Segundo	Collegio de Pedro II

1868	Actos do Poder Executivo. Decreto de 1 de Fevereiro de 1868.	Eleva a trinta o número de pensionistas gratuitos do Collegio de Pedro II.	Collegio de Pedro II.
1876	Actos do Poder. Decreto de 1º de março de 1876	Altera os Regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II.	Imperial Collegio de Pedro II.
1878	Decisões do Governo Império. Em 20 de Março de 1878.	Ao Reitor do Internato do Imperial Collegio de Pedro II. Declara que a classe de alumnos gratuitos é destinada a orphãos reconhecidamente pobres, ou filhos de militares fallecidos na Guerra do Paraguay, ou em consequência de moléstias nella adquiridos, e filhos de Professores Públicos, e finalmente a alumnos pobres que se tiverem distinguido nas escolas primárias.	Imperial Collegio de Pedro II.
1878	Actos do Poder Executivo. Decreto em 20 de Abril de 1878	Altera os Regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II	Imperial Collegio de Pedro II.
1883	Ministério do Império. Em 6 de Junho de 1883	Declara: 1º que, na ausência do Inspector Geral da Instrucção, compete ao Reitor mais antigo do Imperial Collegio de Pedro II assumir a presidência da comissão julgadora dos concursos: 2º que os membros da Congregação não podem abster-se na votação para a proposta do candidato que deve preencher o logar vago.	Imperial Collegio de Pedro II.
1885	Decisões do Governo. Em 26 de Setembro de 1885.	Declara que, destinando-se o Imperial Collegio de Pedro II somente ao ensino das pessoas do sexo masculino, não devem mais ser admitidas no Externato as do sexo feminino.	Imperial Collegio de Pedro II.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção.

O “Seminario de S. Joaquim” foi restabelecido no ano de 1821, após a solicitação de vários moradores da cidade (Corte), que reivindicavam que a instituição não estaria cumprindo o papel pelo qual foi idealizada por “seus pios instituidores”, por meio do Decreto de 19 de Maio, três anos após ter servido ao aquartelamento de tropas, conforme designado em decreto anterior de 5 de Janeiro de 1818.

Conforme o decreto de restabelecimento, por ordem do Príncipe Regente, o Seminário agora passava a atender aos órfãos sob a administração de Joaquim Antonio Insua, José Severino Gesteira e outros benfeitores, que atuaram como síndicos, tanto na área econômica, como para “arranjos exteriores do Seminario”, prestando contas dessas atividades.

Como Reitor do Seminário foi nomeado o Conego da Real Capella Placido Mendes Carneiro, que ficou responsável por indicar as pessoas as quais julgasse mais aptas aos cargos

de Vice-Reitor, “Mestres de grammatica latina, e cantochão”, sendo orientado ainda que fosse morar o quanto antes dentro de sua casa no interior da instituição.

Dez anos após o primeiro decreto, a localização de um segundo documento nos deu indícios de que o Seminário não estaria cumprindo novamente o seu real dever, este pautado pela sustentação e ensino de meninos órfãos e desvalidos, pois neste período de tempo estava se ocupando com a função de cuidar de moços de outra faixa etária, perdendo de vista assim o seu foco.

No segundo decreto, datado de 12 de Dezembro de 1831, a Regência aprovou os Estatutos, assinado pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império José Lino Coutinho, para o funcionamento do “Seminario de S. Joaquim”, afirmando taxativamente que o atual estabelecimento

... todavia achando-se hoje sobremaneira aberrado de sua primitiva instituição; porque, em vez de limitar-se a receber esta porção da humanidade desvalida e precisada, tem sido obstruído com moços já crescidos, que se applicam a estudos maiores e meramente especulativos; tirando-se assim ás desgraçadas crianças o pão e a instrução, que a caridade dos primeiros instituidores lhes havia destinado: a Regencia, querendo por tanto chamar este estabelecimento ao seu primitivo destino com aproveitamento dos referidos orphãos...

Os Estatutos desta instituição previam a designação da instituição especificando seus fins de caridade pública, estabelecido para o recolhimento de órfãos pobres e desvalidos, para serem desta forma, educados e habilitados a exercerem algum tipo de trabalho, conforme o capítulo I deste documento.

Quanto á inspeção e administração das rendas ficaram sob a incumbência da Câmara Municipal, segundo o descrito no capítulo II, que se atentaria ao cumprimento dos estatutos previstos, a conduta dos funcionários e o rendimento dos órfãos, dando conta de tudo ao Governo do Império por meio da atuação do seu Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império José Lino Coutinho, o qual assinou o referido Estatuto.

O cidadão nomeado para ser síndico do Seminário, poderia ser um vereador ou outra pessoa que desfrutasse de uma função municipal que ficaria como responsável por entregar todos os meses ao Reitor, o equivalente às despesas totais da instituição, que incluíam despesas da casa, funcionários e obras.

O capítulo III explicita como se dava o recebimento dos órfãos na instituição, e destaca que os beneficiados pelo Seminário seriam aqueles que fossem pobres e desvalidos, entretanto, para serem admitidos eles deviam comprovar sua situação por meio da apresentação de certidão do Pároco e também do Juiz de Pais da sua “freguesia”, e nos casos

em que houvesse a disputa por uma das vagas, era dada a prioridade àquele cujo pai houvesse “servido á nação nas armas, ou em empregos civis”¹¹.

Ao ser admitido no Seminário, o órfão devia apresentar-se ao Reitor, que logo ao recebê-lo fazia o seu registro em um livro, destacando nome, idade, naturalidade, nome dos pais, data de entrada no Seminário, data de saída ou de morte, contemplando uma declaração que comportaria o destino do órfão, caso ele houvesse completado seus estudos.

A idade estabelecida para entrada do órfão na instituição era compreendida entre 7 e 12 anos, podendo permanecer na instituição por no máximo 6 anos, além disso, o estatuto foi taxativo ao afirmar que antes ou após esta idade tal admissão era proibida.

Caso o órfão ao se apresentar não possuísse o enxoval recomendado na admissão, por falta de condições financeiras, ele podia apresentar uma certidão também elaborada pelo Pároco, a fim de que o Reitor avisasse ao Síndico, para que o mesmo pudesse providenciar todo material necessário.

Todos os funcionários do Seminário eram nomeados pelo Governo, somente o Reitor e o Vice-Reitor ou “Capellão” deviam morar no próprio estabelecimento, já aos professores não seria permitido o mesmo, segundo o capítulo IV deste estatuto, que aborda especificamente sobre os empregados do estabelecimento.

No capítulo V, que tratava das escolas e oficinas do Seminário os artigos 1º e 2º destacam que a instituição contava com a presença do “Mestre publico de primeiras letras”, um professor de desenho e um professor de matemática, ressaltando que ao professor de primeiras letras caberá a função de ensinar aos recém admitidos no estabelecimento a leitura e a escrita pelo método lancasteriano.

Pelo Estatuto ainda foi possível verificar a afirmação de que o método lancasteriano foi o método escolhido e adotado pelas escolas primárias do Império conforme citação do artigo 2º desse mesmo capítulo e em atendimento à Lei de 15 de outubro de 1827.

As aulas de leitura e escrita duravam um período de três anos, acompanhado ainda pelo curso de desenho linear e desenho de figuras. Passados os três primeiros anos, os seminaristas passavam a ter aulas de matemática que incluíam no primeiro ano a aritmética, álgebra e as equações do 2º grau; no segundo ano, geometria e trigonometria plana e no terceiro ano a mecânica aplicada às artes, visto que, este curso também tinha a duração de três anos, associado ao trabalho nas oficinas que fossem estabelecidas no interior da instituição.

¹¹ Estatutos do Seminário de S. Joaquim - 1831

As oficinas ofereciam aprendizagens de serviços de torneiro; entalhador; abridor; entre outras que se adequassem às necessidades do país, e no último ano os seminaristas também aprendiam “o jogo das armas, e o exercicio e manejo das Guardas Nacionaes”¹², posto que ao concluírem estas etapas eram despedidos da casa.

Nos meses de julho ou agosto de cada ano, o Reitor enviava à Câmara Municipal uma listagem com os nomes dos órfãos que estivessem próximos à conclusão do período de seis anos no Seminário, com toda a descrição de seu aproveitamento em todas as etapas, para que pudessem ser encaminhados, tanto em estabelecimentos nacionais, como em estabelecimentos particulares, a fim de que não fossem abandonados ao final do ano e do curso.

Uma excessão à regra estabelecida para a entrada dos seminaristas na instituição se pautava pela adequação do ingressante, que ao ser admitido, possuísse a leitura e escrita já desenvolvidas, era então encaminhado diretamente às aulas de matemática, sendo somente obrigado a frequentar as aulas de desenho, e neste caso, podia permanecer na Instituição por apenas quatro anos, visto que, após sua entrada no estabelecimento não poderia desistir das aulas, somente seria possível se os parentes ou “patronos”, sob fiança, se comprometessem a lhe dar uma educação adequada.

No VI capítulo sob o título “Da policia e disciplina interna do seminario” foi destacado que para facilitar a disciplina no Seminário, além da vigilância do porteiro, os seminaristas seriam divididos em três grupos de acordo com a faixa etária:

... a primeira abrangerá os que tiverem de idade, até dez annos inclusive; a segunda até aos treze; e a ultima até aos dezoito; e cada uma dellas será regida por um dos seus membros mais sisudos e circumspectos, que o Reitor houver de nomear. (Estatutos do Seminario de S. Joaquim – capítulo VI – Art. 3º ; 1831)

Os noemados pelo Reitor - chamados Chefes de Seções - vigiavam seus companheiros em todos os momentos, fossem eles, nos passeios, internamente nos dormitórios, durante as refeições, nos jogos, e até mesmo na limpeza de seu vestuário e do seu próprio corpo, para, em seguida, darem conta ao mesmo.

Os banhos em geral, eram em água fria, exceto para àqueles que estivessem contra-indicados devido a alguma patologia, destacando que estes deviam apenas lavar o rosto e as mãos e por uma ou duas vezes na semana tomariam um banho quente.

As refeições aconteciam em três momentos do dia e nessas ocasiões os seminaristas deviam permanecer no ambiente com toda decência, ordem e seriedade, pois tanto durante o

¹²Estatutos do Seminário de S. Joaquim – capítulo V – Art. 5º ; 1831

almoço, o jantar ou a ceia, eles eram servidos pelo chefe de sua seção e sentavam-se à mesa com o Reitor e o Vice-Reitor do estabelecimento.

Aos domingos ocorria um passeio ao campo, na companhia do Reitor e Vice-Reitor. Este momento era aos seminaristas permitida a liberdade, e conforme Art. 17 do capítulo VI do Estatuto, era-lhes “permittido o correr, saltar, lutar, trepar nas arvores, e praticar emfim todos os outros jogos, que dêem força aos musculos, e mobilidade ás articulações”, e tantos nos jogos no quintal da instituição, quanto nos passeios era recomendado que durante as brincadeiras não se ofendessem uns aos outros.

No artigo 20, há uma referência ao momento do estudo, que segundo o estatuto era previsto que:

Nas horas das tristes, durante as quaes devem estudar as lições, os chefes das classes lerão todo o cuidado em que seus companheiros se applicuem, não consentindo que elles conversem, ou sejam distrahidos de maneira alguma, bem como, ao toque das aulas, farão com que elles immediatamente a ellas se dirijam.

Qualquer descumprimento ou ato de infração, os Chefes informavam imediatamente ao Reitor que fazia a punição ao infrator, orientando-se pelo descrito no capítulo penitenciário.

O próximo capítulo tratava das culpas e dos castigos, no qual se destacava em formato de tabela, a sistematização de oito tópicos que pontuavam itens em que os seminaristas poderiam ser culpados, e para cada item destacava-se o castigo que o seminarista recebia.

Segue a seguir a tabela descritiva:

Quadro 1: Culpas e castigos no Seminário S. Joaquim	
Glotoneria	Diminuição de comida.
Desalinho, e estrago de fato	Privação de recreios, emprego em lavar e escovar o fato proprio, e dos companheiros.
Inercia e preguiça	Privação de recreios, trabalho braçal em qualquer objecto do serviço do collegio.
Distracção, falta de estudo, turbulência	Reclusão, lições dobradas.
Palavras, e actos indecentes	Reclusão, ou privação dos passeios.
Injuria, máos tratamentos aos companheiros, ou formal desobediencia aos superiores	Reclusão, diminuição na comida: actos de reconciliação e humildade.
Mentira, calumnia, usurpação de propriedade alheia, e qualquer outra acção culposa	Reparação possivel do damno feito: e segregação da reunião dos companheiros: privação de assento á mesa.
Nas reincidências	Dobro da pena, e rotulo de papel no peito que declare a culpa.

Fonte: Decreto de 12 de Dezembro de 1831

O oitavo e último capítulo tratavam das “Disposições Geraes”, que em quatro artigos assinalavam a utilização da sineta como forma de demarcar o tempo de cada aula, destacando

que o Reitor organizava um horário que marcaria a “hora e a duração de cada uma das ocupações dos seminaristas, durante o dia”, ao qual também se destacava a permissão para que o seminarista frequentasse, além das aulas ao qual era obrigado, outra para complementar seus estudos ou ainda para melhor compreensão das matérias já estudadas.

No último artigo verificou-se a abertura prevista no Estatuto, quanto ao recebimento de “porcionistas”, ou seja, aqueles meninos que desejavam ingressar na instituição e serem beneficiados da mesma “educação physica, moral e litteraria”, recebidas também pelos órfãos, porém, sob o pagamento da quantia trimestral de cinquenta mil réis, pagos ao síndico do estabelecimento, além do enxoval entregue ao mesmo, ressaltando ainda que “a admissão do porcionista ao seminário [seria] autorizada por despacho da Camara Municipal”.

Quase um ano após o baixado Decreto estabelecendo os estatutos para o funcionamento da instituição, verifica-se um pedido de concessão de licença para se admitir pensionistas no Seminário, pagando o mesmo valor pago (não destacado pela Decisão) pelos pensionistas no Seminário S. José, por meio do ofício do Sr. Francisco Manoel do Monte Carmelo, no qual expunha tal necessidade do estabelecimento, face ao suprimento de suas rotineiras despesas.

Um dos aspectos observados neste contexto histórico de organização do ensino foi exatamente a adoção da estratégia de admissão de pensionistas ou porcionistas por grande parte das instituições fundadas, como forma de pura subsistência, já que a carência financeira por elas enfrentada excedia às próprias aspirações e objetivos de atendimento à parcela pobre da população, e em muitos casos suprimia ou reduzia esse atendimento em detrimento da ocupação do maior número de vagas estarem ofertadas a esse grupo específico.

A licença nesse caso foi concedida em nome do Imperador pelo Sr. Nicoláo Pereira de Campos Vergueiro, que reconheceu ser útil tal providência em 20 de outubro de 1832.

Passados cinco anos após as referências nessas fontes legislativas, nenhuma outra medida ou decisão foi destacada legislativamente com relação ao Seminário de S. Joaquim, que agora, incisivamente passou a ser denominado



Imagem 4: “Collegio Pedro II” (1861) – Fonte – SCHWARCZ (1999, p. 237)

por “Collegio Pedro II”, sendo a partir de então um colégio de instrução secundária.

Por meio do Decreto de 2 de Dezembro de 1837, o Regente Interino Pedro de Araujo Lima (Marquês de Olinda) em nome do Imperador D. Pedro II baixa este decreto assinado por Bernardo Pereira de Vasconcellos, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Justiça, que converteu o Seminário de S. Joaquim em colégio de instrução secundária, e que por meio de treze artigos sucintos, revogavam-se os Estatutos de 12 de Dezembro de 1831, este último composto por oito capítulos, somatizando um total de 54 artigos.

Por meio deste mesmo decreto, estabeleceram-se as disciplinas a serem ministradas no colégio, definiram-se os empregados do estabelecimento quanto aos seus deveres e vencimentos, a admissão de alunos externos e internos, com admissão gratuita prevista de no máximo 11 alunos internos e de no máximo 18 externos, uma somatória de 29 alunos que poderiam fazer parte dessa instituição.

Mudou-se definitivamente de configuração ao que era proposto pelo Seminário de S. Joaquim de dar educação e recolher os órfãos e desvalidos, mas uma vez observa-se o descumprimento dos objetivos dessa instituição pensada em atender primordialmente os menos favorecidos, e que num primeiro momento já havia se desviado de curso servindo de aquartelamento às tropas, e agora após a retomada da trajetória mais uma vez, com a mudança até mesmo de denominação, e embora carregando em si o peso do nome do Imperador, desviava-se de sua função primeira.

Segundo os artigos 8º e 9º do Decreto se estabeleceu que:

Art. 8.º Os alumnos internos pagarão a quantia que fôr annualmente fixada, para as despesas só proprias dos que morarem no Collegio.

Art. 9.º Será pago pelos alumnos, tanto internos como externos, o honorario que a titulo de ensino, fôr fixado pelo Governo.

Entretanto, o artigo seguinte destacou que tal honorário teria sua aplicação marcada nos estatutos. Os estatutos de 1831 foram revogados e somente em 1855 é que outro regulamento foi elaborado.

O Regulamento para o “Imperial Collegio Pedro Segundo” iniciou-se destacando o plano de estudos do Colégio para a 1ª e 2ª classes, elencando-se cada uma das disciplinas a serem ministradas em ambas as classes.

Os estudos da 1ª e 2ª classes estavam divididos em sete anos, sendo quatro anos na 1ª classe e 3 anos na 2ª classe, e o concluinte teria o título de Bacharel em Letras. Segundo o § 1º do artigo 1º o ensino desta classe estava pautado pela aprendizagem das disciplinas de:

Grammatica nacional;
 Latim, comprehendendo grammatica, versão para a lingua nacional de trechos de autores designados pelo Conselho Director, construcção de períodos curtos, e temas;
 Francez;
 Inglez;
 Explicação desenvolvida dos Evangelhos, e noções de moral; Arithmetica, e Algebra até equações do 2º gráo, Geometria e Trigonometria rectilinea;
 Geographia e historia moderna;
 Corographia e historia do Brasil;
 Sciencias naturaes, nos termos do Art. 79 do Decreto de 17 de Fevereiro de 1854;
 Desenho e musica;
 Dança e exercicios gymnasticos.

Segundo o § 2º o ensino de 2ª classe compreendia:

Alta latinidade e versão para o latim de trechos dos classicos portuguezes;
 Grego;
 Allemão;
 Geographia e Historia antiga;
 Geographia e Historia da idade media:
 Philosophia racional e moral;
 Rhetorica e Poetica;
 Italiano.

De acordo com o capítulo I do documento, a segunda quinzena do mês de janeiro era o período de realização de matrículas, destacando que em cada termo assinado devia-se constar segundo o 8º artigo § 2 “o nome, naturalidade, idade e filiação do alumno; bem como as suas condições de admissão, a saber: se he interno, meio pensionista ou externo, e se he da classe dos gratuitos ou não”.

Conforme o artigo 11º os alunos eram classificados como “pensionistas de 1ª classe, pensionistas de 2ª classe, meios-pensionistas e externos”.

Os pensionistas de 1ª classe habitavam no colégio assim também como os de 2ª classe. Ambas as classes “repetidores para as horas de estudo”, além de “medico e botica, nas enfermidades”, com direito a “alimentação sadia e abundante”, além de “banhos de asseio todo o anno e outros especiaes no verão; Roupa lavada e engommada regularmente duas vezes por semana; Cama, cuja roupa se mudará pelo menos todos os sabbados”, porém, para a 2ª classe, o lavar e engomar as roupas ficavam por conta da família do aluno.

Os “meio-pensionistas” desde o início até o fim das aulas seriam “equiparados aos pensionistas, quanto á alimentação, recreio, estudos, e banhos de verão, se houverem durante o tempo em que elles se acharem no Collegio”. Já os alunos externos só teriam direito “ás explicações dos respectivos Professores”.

A admissão compreendia de acordo com o artigo 14º até a quantia de 20 internos “dos quaes 12 serão orphãos reconhecidamente pobres”, e além destes eram também preferidos:

“1º Os filhos de Professores publicos, que [tivessem] servido bem por dez annos”, e “2º Os alumnos pobres que nas escolas primarias se tenham distinguido por seu talento, applicação e moralidade”.

O artigo 15º destacou que o governo estava autorizado a determinar a admissão de 12 alumnos como meio-pensionistas gratuitamente, preferindo também os filhos dos professores públicos e os alumnos das escolas primárias, nas condições acima destacadas, além dos “filhos de Officiaes do Exercito e da Armada até a patente de Capitães ou 1^{os} Tenentes, e os dos Empregados publicos em geral que tenham mais dez annos de serviço, quando forem sobrecarregados de familia e pobres”.

Como alumnos externos somente eram admitidos gratuitamente os meninos pobres das classes mencionadas anteriormente.

No entanto, aqueles alumnos gratuitos que fossem reprovados, perderiam sua vaga, exceto “se o Reitor informar que por doente não pôde ter a necessaria applicação”.

O artigo 17 explicita os meios disciplinares para os alumnos do Colégio caso não cumprissem com as regras estabelecidas, destacando a repreensão tanto dentro como fora da sala de aula, também trabalhos que deviam ser realizados durante os momentos de recreação, e ainda “prisão com tarefa de trabalho em cellula”, além da “communicação aos paes para castigos maiores”, e até mesmo a “expulsão do Collegio”.

Os exames realizados ao final de cada anno consistiam em avaliar os alumnos de todas as classes, sendo que exceto a 4ª e 7ª classes estes eram avaliados com exames verbais e somente nas matérias applicadas ao seu anno específico, destacando que em qualquer das classes a reprovação “em qualquer das materias obriga o alumno a estudar novamente o anno a que pertencia, se pretender proseguir no curso de estudos”. Já os alumnos da 4ª e 7ª classes faziam o exame por escrito.

4. Recolhimentos

Tabela 10: Recolhimentos			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1815	Carta Régia de 14 de Dezembro de 1815	Manda arrecadar pelos Parochos desta Cidade e seu Termo a imposição de dez réis de cada um dos seus fregueses pela desobriga, em proveito da criação dos Expostos da Casa de Misericordia da mesma cidade.	Casa de Misericordia

1820	Provisão da Mesa do Desembargo do Paço de 15 de Abril de 1820.	Sobre privilegios concedidos a Santa Casa de Misericórdia da Cidade do Maranhão e concessão de loterias em benefício dos expostos.	Santa Casa de Misericórdia da Cidade do Maranhão.
1832	Decreto de 7 de Agosto de 1832	Concede a José Antonio de Oliveira e Silva licença para edificar um Recolhimento de meninas orphãs no lugar de Santa Anna do Cururupú, na Provincia do Maranhão.	Recolhimento de meninas orphãs no lugar de Santa Anna do Cururupú
1839	Decreto nº 92 de 25 de Outubro de 1839.	Concede loterias á Santa Casa da Misericórdia desta Cidade, e em benefício da Cathedral de Santa Anna, e Hospital de Caridade de Goyaz.	Recolhimento da Santa Casa da Misericórdia; Cathedral de Santa Anna; Hospital de Caridade de Goyaz.
1839	Decreto nº 93 de 26 de Outubro de 1839	Concede loterias a diversas Freguezias, e á Santa Casa de Caridade da Cidade de São João de El-Rei.	Santa Casa de Caridade da Cidade de São João de El-Rei.
1852	Decreto de 14 de Março de 1852. Página: 68. Nº 931	Funda o Recolhimento de Santa Theresa para asylo de meninas indigentes, que não possuem ter entrada no actual Recolhimento das Orphãs.	Recolhimento de Santa Theresa para Asylo de meninas indigentes. Recolhimento das Orphãs

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção.

No tempo em que havia as Rodas de Expostos espalhadas nas províncias brasileiras, uma preocupação havia pelo fato que as meninas pertencentes ao rol de crianças atendidas por esta instituição somente poderiam permanecer nela até completarem sete anos de idade, devendo nesses casos, com a incerteza de seus destinos, serem encaminhadas para algumas casas de família, onde seriam domésticas, ou até mesmo poderiam “terminar na rua, mendicantes ou até mesmo prostitutas”. (MARCÍLIO, 2010, p. 32)

A partir desse destino preocupante, como forma de proteção a essas meninas foram pensadas em casas de abrigo “onde poderiam permanecer pelo menos até encontrarem um casamento, ou uma casa de família que as acolhesse”, criando-se, desta maneira, para este fim os Recolhimentos. (MARCÍLIO, 2010, p. 32)

Estes Recolhimentos fundados desde o período colonial para a assistência e acolhimento de meninas desvalidas a partir dos seis anos de idade estavam em sua maioria sob a administração das Santas Casas de Misericórdia, e conforme destacado pelo Decreto nº 931, de 14 de Março de 1852, dentre seus objetivos ressaltava-se a formação de “perfeitas mães de famílias”, além disso, discussões apontam para o fato de que diante ao seu caráter educacional havia também o desejo de transformar as moradoras desses estabelecimentos em professoras.

Os Recolhimentos se constituíram muitas vezes como o único meio de subsistência para as crianças órfãs, desvalidas, expostas, ou seja, sem proteção. Nesse aspecto, esse formato de instituição veio a se configurar “pela urgência de espaços para acolher os desprovidos da sorte e do amparo”. (SOUSA, 2010, p. 27)

Eram também identificados como estabelecimentos de reclusão, erguidos “com fins devocionais, para abrigar e para resguardar a honra e a virtude de meninas desvalidas”. (MARCÍLIO, 2010, p. 33)

O levantamento realizado permitiu a identificação de cinco Recolhimentos em diferentes localidades do país, como o “Recolhimento de meninas orphãs e desamparadas” na província do Maranhão, o “Recolhimento de Santa Theresa” e o “Recolhimento das Orphãs” na Corte, o Recolhimento de Educandas na província do Pará e o Recolhimento de Macaúbas na província de Minas Gerais.

A promulgação do Decreto de 7 de agosto de 1832, concedeu a licença para a edificação de um “Recolhimento de meninas orphãs e desamparadas”, além de também receber pensionistas em “Santa Anna do Cururupú” na Província do Maranhão. Essa permissão foi dada ao Senhor José Antônio de Oliveira e Silva, por cabeça de sua mulher Dona Maria Josefa Borges Lisboa que cuidaria de tal estabelecimento.

No ano de 1863 foi identificado novo Decreto, datado de 18 de novembro, em que uma solicitação foi feita para a observância do novo Regulamento do “Collegio de Macaúbas”, com relação à admissão de meninas pobres no colégio, pois aparentemente sugere que o estabelecimento não estava de fato cumprindo seu dever ao se tratar das admissões de meninas pobres, órfãs e desamparadas.

Outro Decreto, este do ano de 1852, datado de 14 de março, determinou a fundação do “Recolhimento de Santa Theresa” no Rio de Janeiro, como “asylo para meninas indigentes”, para as meninas que não pudessem ser atendidas no atual “Recolhimento das Orphãs” (estabelecimento anexo à Santa Casa de Misericórdia), devido ao fato de “hes faltar alguma das condições exigidas nos Estatutos do mesmo Recolhimento”.

Dos 16 documentos legislativos agrupados nesta seção, em sua maioria, se referem à instituição Santa Casa de Misericórdia da Cidade do Rio de Janeiro. Somente há um documento legislativo mencionando a Santa Casa da Cidade do Maranhão e um documento mencionando a “Santa Casa de São João de El-Rei”.

Observou-se que esses documentos apontam especialmente para duas instituições: O Recolhimento das Orphãs e a Casa dos Expostos assim denominada em 1830, como instituições anexas à Santa Casa de Misericórdia.

4.1 “Recolhimento das Orphãs na Côrte”

Tabela 11: “Recolhimento da Orphãs na Côrte”			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1825	Decisões do Governo – Imperio – Em 20 de Abril de 1825.	Determina ao Provedor da Santa Casa da Misericórdia que admita no Recolhimento da mesma Santa Casa somente as pessoas de costumes puros.	Recolhimento da Santa Casa de Misericórdia
1826	Decisões do Governo - Justiça – Em 20 de Maio de 1826.	Sobre o deposito de uma pensionista no recolhimento da Santa Casa da Misericórdia	Recolhimento da Santa Casa da Misericórdia
1845	Decreto nº 330 de 5 de Fevereiro de 1845	Concede duas Loterias extraordinárias á Santa Casa da Misericórdia da Cidade do Rio de Janeiro.	Recolhimento das Orphãs da Santa Casa da Misericórdia da cidade do Rio de Janeiro
1850	Decreto nº 682 de 11 de Julho de 1850 – Collecção das Leis do Imperio do Brasil.	Altera os Arts. 95 e 96 dos Estatutos reformados do Recolhimento das Orphãs da Santa Casa da Misericórdia da Côrte, confirmados por Decreto de 27 de Outubro de 1842.	Recolhimento das Orphãs da Santa Casa da Misericórdia da Côrte
1850	Decreto nº 685 de 20 de Julho de 1850.	Confirma a deliberação da Mesa e Junta da Santa Casa da Misericórdia da Côrte que elevou a sessenta o numero das Orphãs do Recolhimento da mesma Santa Casa.	Recolhimento das Orphãs da Santa Casa da Misericórdia da Côrte
1855	Decreto nº 1575 de 10 de Março de 1855 – Collecção das Leis do Imperio do Brasil.	Confirma a deliberação da Mesa e Junta da Santa Casa da Misericórdia da Corte, elevando a oitenta o numero das Orphãs do Recolhimento da mesma Santa Casa.	Recolhimento das Orphãs da Santa Casa da Misericórdia da Corte
1886	Decreto nº 9555, de 6 de fevereiro de 1886	Confirma a deliberação da Mesa e Junta da Santa Casa da Misericórdia creando um cofre de dotes para as expostas.	Recolhimento da Orphãs e Casa dos Expostos

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção.

Segundo a determinação do Imperador em 20 de Abril de 1825, a função do Recolhimento da Santa Casa de Misericórdia desta Côrte, era “para educação da mocidade, e resguardo da innocencia desvalida, e da virtude”.

O próprio texto discursivo do documento explicitou aos leitores que o próprio Imperador se fazia “proprietário/dono” da instituição “que o Provedor da mesma Santa Casa” não deveria admitir neste Recolhimento “senão as pessoas que se compreendem nos termos da sua instituição”, ou seja, pessoas de “costumes puros”, aquelas definidas pela sua própria determinação como as pessoas que pudessem “contaminar por sua comunicação as que alli se recolhem para os conservar sem mancha”.

No segundo documento datado de 20 de maio de 1826 tratou-se de uma decisão judicial tomada com relação a uma pensionista do recolhimento, referente às medidas a serem tomadas pelo provedor da instituição pelo fato de a pensionista estar em vias de adquirir matrimônio.

Em 1845 verificou-se a concessão de duas “loterias” extraordinárias para as obras do “Recolhimento das Orphãs”, sob a condição de que após as obras estivessem completadas, a instituição deveria atender mais dez meninas “orphãs de pais militares, que tiverem perdido a vida, combatendo em defeza dos direitos da Nação”, conforme o decreto nº 92 de 25 de outubro de 1839 estabelecia.

Esse decreto anterior ao do ano de 1845 estabeleceria a admissão de dez meninas nas condições acima citadas, após ter sido proposto ao estabelecimento o auxílio de uma loteria anual e a concessão de mais duas loterias extraordinárias, e a partir de 1845, com a nova concessão de outras duas loterias, o número de meninas nessas condições aumentaria para vinte, além disso, observa-se ainda uma obra muito demorada a se concluir contabilizando pelos dados comparativos dos documentos, um período de seis anos, entre 1839 e 1845.

No ano de 1842, em 27 de outubro, constatou-se que foram baixados os “Estatutos Reformados do Recolhimento da Orphãs da Santa Casa de Misericórdia da Côrte”, entretanto, o documento em sua íntegra não foi passível de localização, somente uma alteração de dois artigos presentes no mesmo, referentes à elevação dos dotes das orphãs e expostas foi estabelecida por meio de novo decreto no ano de 1850, estando o documento presente na Coleção de Leis do Império do Brasil.

No mesmo ano em que, por meio do decreto datado de 26 de julho, o número de órfãs a serem atendidas no Recolhimento passa a ser de sessenta, e cinco anos depois, por meio do decreto de 10 de março de 1855, passa a ser de oitenta órfãs.

O estabelecimento de atendimento às órfãs no Recolhimento instalado na Côrte somente foi citado novamente na Coleção de Leis no ano de 1886, através do decreto nº 9555 de 6 de fevereiro, quando se adotou na instituição um cofre de dotes para as expostas, além de

possibilitar à Mesa Administrativa a regulação das condições “com que as expostas devem ser admittidas e educadas naquelle Recolhimento e a alterar para esse fim os Estatutos e Regimento respectivos, comtanto que se não contrariem as bases principaes destes”, conforme o explicitado pelo documento.

Conforme aspectos históricos sobre a criação dessa instituição, apontados por Escragnolle Doria em comemoração ao seu bi-centenário, destacou-se sua idealização por dois amigos e sócios comerciantes, indicando que sua fundação ocorrera em 15 de setembro de 1740. (BI-CENTENARIO DE CARIDADE, 1940, p.30)

Segundo Doria (1940, p. 30), os dois amigos Marçal de Magalhães Lima e Francisco dos Santos dirigiram-se à Santa Casa de Misericórdia da cidade para juntos realizarem uma doação de 400 réis para “estabelecimento e sustento de um asylo de orphãs”, na justificativa de que “era o sexo feminino de então mais digno de amparo por menos favorecido nas condições de vida e de ocupações, muitas vezes lhe faltando, muitas vezes lhe faltando até o lar proprio ou o tecto dolorosamente no lar alheio desapiedado”.

Os documentos selecionados presentes na Coleção de Leis referentes a esta instituição são sucintos, mas indicam a presença desse estabelecimento que funcionou por muitos anos, e como constatado pela fonte citada anteriormente já completou 200 anos de existência e de atendimento a meninas órfãs, e atualmente é conhecido como Educandário de Santa Teresa.

4.2 “Recolhimento das Educandas ou Collegio das Educandas na Província do Pará”

Tabela 12: Recolhimento das Educandas do Pará			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1824	N. 162. – FAZENDA. – Em 26 de Julho de 1824	Manda pagar a cõgrua de 200\$000 ao collegio de Educandas do Pará.	Recolhimento de Educandas ou Casa de Educandas ou Collegio de Educandas do Pará.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção.

A Casa de Educação, Recolhimento das Educandas, ou Collegio das Educandas na Província do Pará constitui-se como parte de um amplo conjunto de instituições criadas no Brasil desde os séculos XVIII e XIX para o atendimento da infância desvalida.

O primeiro local destinado ao atendimento das meninas desvalidas na Província do Pará foi a Casa de Educação ou Recolhimento das Educandas. Através da iniciativa do sétimo Bispo da Diocese Paraense D. Manoel de Almeida Carvalho, identificado por muitos “como o pioneiro na criação de instituições para meninas desvalidas”, e que foram trazidas para Belém algumas meninas índias, e dentre as motivações desse ato, destacou-se o intuito de oferecer a elas uma educação condigna. (SOUSA, 2010, p. 68)

Essa obra diocesana tão modesta, segundo Bezerra Neto (1997, p. 407), e com objetivos explícitos para a catequização indígena e também de meninas “material e moralmente abandonadas”, esteve subvencionada “à autoridade do governo provincial”, e constituiu-se realmente como uma importante casa de educação para a mocidade feminina na capital do Pará.

Instalado em uma casa alugada “na Rua do Açougue” em Belém, e apesar de todas as dificuldades enfrentadas por D. Manoel, a louvável iniciativa desse senhor culminou na fundação do então citado Recolhimento das Educandas da Província do Pará, reconhecido também como Casa das Educandas. (SOUSA, 2011, p. 225)

Referido ainda como “Collegio de Educandas do Pará” pela documentação legislativa constante na Coleção de Leis do Império, o primeiro e único documento a apresentar vestígios dessa instituição foi a Decisão do Ministério dos Negócios da Fazenda em 26 de julho de 1824, em que se determinou o pagamento da cômputa anual de 200\$000 ao mencionado colégio.

Esse foi o primeiro auxílio governamental destinado à manutenção do estabelecimento, sendo este valor considerado como irrisório para essa subsistência, fato este que implicou na seletividade do atendimento, que a partir de 1839, passou a não mais atender as meninas indígenas, reservando-se ao atendimento de órfãs desvalidas e também de pensionistas, estas últimas, porém, que deviam realizar um pagamento anual de 25\$000 para a cobertura de despesas referentes à instrução e subsistência recebidas no estabelecimento. (SOUSA, 2010, p. 68)

Em 1840, na data de 30 de maio o Recolhimento das Educandas da Província do Pará contou com a aprovação de seu primeiro regulamento destinado à sistematização de questões funcionais, organizacionais e de atribuições dessa instituição com fins educativos. Ressalta-se que tal regulamento não se encontra presente no corpo documental legislativo da Coleção de Leis do Império.

Para Sousa (2010, p. 73) este regulamento foi elaborado com a “intenção de prenuenciar avanços”, no entanto, com o crescente número de internas e a precariedade do prédio onde se instalava a instituição, tais avanços poderiam ser suprimidos.

As medidas preconizadas neste regulamento destacavam segundo a autora:

a) o recolhimento permanece tendo a figura de um administrador do espaço e uma regente; b) o principal fim do recolhimento é o sustento, a educação e instrução das órfãs e desvalidas; c) a formação incluirá a instrução primária, prendas domésticas e do lar (ensino de costura, bordado e renda) e outras similares; serão admitidas na instituição as desvalidas encaminhadas por despacho do Governo e as órfãs que estejam sobretutela das Câmaras municipais, e também as filhas de família por solicitação dos pais ou parentes, que pagarão uma mensalidade e serão denominadas de “pencionistas”; e) o Governo é responsável pela definição da idade da desvalida para o ingresso na instituição, de modo que não ultrapasse os quatorze anos; f) a Camara municipal deverá pagar oitenta mil réis anuais por cada desvalida sob sua responsabilidade, e no caso da “pencionista”, o responsável deverá dispor de cento e cinquenta mil réis anuais. (SOUSA, 2010, p. 72)

As meninas poderiam sair da instituição de acordo com dois critérios, sendo um deles o casamento, e o outro, o fato de atingirem a idade limite para permanecerem no internato, porém, neste último caso, se alguma das internas permanecesse na instituição após o período etário estipulado, ela mesma se manteria a partir dos ganhos obtidos pelos trabalhos manuais por ela realizados. (SOUSA, 2010, p. 78)

No ano de 1851, o Recolhimento das Educandas do Pará passou a se denominar Colégio de Nossa Senhora do Amparo, destaca-se nesse aspecto, que mudanças foram adotadas no regulamento do colégio, e o mesmo passou a atender 60 meninas que se encontravam na condição de desvalidas, e que depois de 46 anos de existência e lutas enfrentadas para manutenção desse, que por sua vez, também possa ser considerado como pio estabelecimento, passou no ano de 1897 à denominação de Instituto Gentil Bittencourt. (SOUSA, 2010, p. 88)

4.3 Recolhimento de Macaúbas

Tabela 13: Recolhimento de Macaúbas			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1863	Decreto de 18 de Novembro de 1863. Página: 362-363. Nº 3.183	Manda observar o Regulamento que com este baixa para a admissão de meninas pobres no Collegio de Macaúbas.	Collegio do Recolhimento de Macaúbas.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção

O Recolhimento de Macaúbas foi um educandário feminino criado em Minas Gerais. Um dos nomes de maior destaque nas abordagens quanto ao estabelecimento é D. Viçoso que segundo Rocha (2008, p. 103) empenhou-se quanto ao desenvolvimento de ações para manter em funcionamento a instituição.

A instituição que como muitas outras no mesmo período, passavam por carências financeiras, e muitas foram as estratégias de D. Viçoso para auxiliar financeiramente a instituição, dentre elas, a permuta dos bens de raiz do recolhimento e até mesmo a venda de pessoas escravizadas como forma de arrecadar fundos para a instituição. (ROCHA, 2008, p. 104)

O funcionamento da instituição possuía data desde o século XVIII, e dentre os seus objetivos destacava-se a formação de professoras, com base nos Estatutos propostos para o estabelecimento neste período. Havia também uma recomendação de que o modo de vida das recolhidas fosse o mais próximo possível “com as Regras e com as Constituições das Religiosas de Nossa Senhora da Conceição do Convento da Luz em Portugal dadas em Lisboa”. (ROCHA, 2008, p. 106)

Para a autora, vários autores afirmam a existência de um colégio para meninas dentro do recolhimento, no entanto, ainda são escassas as pesquisas de identificação da instituição, e questões sobre a “origem; quando ele passou a funcionar; quem o dirigia; quem ensinava nele; quem o fiscalizava; como ele era sustentado; quem e de onde eram suas alunas; que tipo de reconhecimento ele tinha na sociedade mineira”, ainda são motivos para análise. (ROCHA, 2008, p. 114)

Durante todo o período de funcionamento do Recolhimento no império brasileiro, a aprovação Real somente foi obtida no ano de 1863, data do então referido decreto que orientava a observação ao Regulamento para a admissão de meninas pobres no “Collegio”.

Composto por um total de 11 artigos, o Regulamento baixado nesta data previa em seu artigo primeiro que o estabelecimento ofertasse a educação para as meninas pobres, tantas quantas o colégio pudesse receber, destacando que receberiam o mesmo ensino oferecido para as “pensionistas particulares”.

O ensino a ser ministrado de acordo com o artigo 2º incluiria os preceitos da religião e também “a necessaria instrução nas artes, prendas, e misteres proprios de uma boa mãe de família”.

O quinto artigo destacava que para a admissão das meninas era necessário ter entre 6 e 12 anos “cuja pobreza conste por attestados do Parocho, e Juiz de Paz, e com despacho do

Reverendo Bispo, ou á requisição do Presidente da Província”, e a permanência no Colégio seria de 4 anos até no máximo 6 anos, conforme artigo sétimo.

Dessa maneira, completados os anos de estadia no colégio, as meninas poderiam ainda serem “contractadas para casamento com aprovação do Reverendo Bispo” e receberiam um “dote a quantia de 300\$000 a 400\$000” para seu casamento.

Essas informações colhidas por meio do documento revelam alguns aspectos importantes a serem observados na trajetória desse estabelecimento no confrontar com outras fontes de pesquisa e indicam concepções de infância relacionadas ao gênero.

PARTE II - EXPOSTOS, ÓRFÃOS E POBRES: AS PRÁTICAS DE UMA EDUCAÇÃO ASSISTENCIALISTA

O estudo do passado pode proporcionar um sentido mais profundo de pertencimento à humanidade, bem como provocar e inquietar a formulação de propostas e de práticas que desafiem o presente e suas contradições. (KUHLMANN Jr.; FERNANDES, 2012, p. 35)

1. As Casas Pia

Tabela 14 - Casas Pia			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1808	Carta Régia de 29 de Dezembro de 1808.	Declara debaixo da inspecção do Arcebispo a Casa Pia dos meninos orphãos e desamparados da Cidade da Bahia.	Casa Pia dos meninos orphãos e desamparados da Cidade da Bahia.
1814	Alvará de 24 de Outubro de 1814. Página 32-34	Da providencias a bem dos orphãos desamparados.	Casa Pia do Castello
1819	Carta Régia de 28 de julho de 1819	Manda edificar o Seminário dos orphãos da Bahia, no Convento – Noviciado – dos Jesuítas com o producto de loterias.	Seminário dos orphãos da Bahia.
1828	Actos do Poder Executivo - Carta Imperial - De 30 de Abril de 1828. Página 27-74.	Aprova os estatutos da Casa Pia e Collegio de S. Joaquim dos Meninos Orphãos da cidade da Bahia.	Casa Pia e Collegio de S. Joaquim dos Meninos Orphãos.
1830	Actos do Poder Legislativo - Lei de 9 de Dezembro de 1830. Página: 81-83	Extingue a Congregação dos Padres de S. Felipe Nery, estabelecida em Pernambuco, e applica os seus bens para patrimônio de uma casa pia de educação de Orphãos desvalidos de ambos os sexos.	Casa Pia de educação de Orphãos desvalidos.
1831	Actos do Poder Legislativo - Decreto de 11 de Novembro de 1831. Página: 214-215.	Manda effectuar a criação dos estabelecimentos dos orphãos em Pernambuco e autoriza o Governo a reformar os estatutos do collegio de S. Joaquim desta Côte.	Estabelecimento de orphãos em Pernambuco e Collegio de S. Joaquim desta Côte.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da documentação.

O primeiro documento arrolado na documentação em estudo foi justamente uma Carta Régia, de Dom João VI, de 29 de dezembro de 1808, ao arcebispo da Bahia, designando-lhe a inspecção da “Casa Pia dos meninos orphãos e desamparados da Cidade da Bahia”, na expectativa de que administrasse e promovesse tudo aquilo que fosse “concernente e

proveitoso ao fim de sua instituição, bem da Religião, e utilidade do Estado, esperando de vós que assim o cumprireis com todo aquelle cuidado, exacção e desvelo que é proprio de vosso character, e como cousa que muito interessa á minha consideração e ao meu paternal cuidado”.

A primeira dessas instituições começou a funcionar no reinado de D. Maria I, em 1780, por iniciativa desembargador Diogo Ignacio de Pina Manique, intendente geral da polícia do reino, instalada no Castelo de S. Jorge de Lisboa, sendo fechada em 1807, com a entrada das tropas francesas naquela cidade. O intendente reuniu órfãos que “andavam vagando pelas ruas”, vestindo-os e instalando-os em uma casa, no castelo. (RIBEIRO, 1872, p.82-4)

A criação dessa instituição foi considerada uma forma do intendente “conciliar o amor dos vassallos para com seu Príncipe e o deste para com o daqueles”; o que diminuiria o atraso de Portugal, não só por meio da instrução dos jovens, mas também pela reabilitação de criminosos, visto que, essa iniciativa favoreceu o surgimento de outros segmentos sociais que partilhavam da mesma perspectiva do desembargador. (RODRIGUES, 2008, P. 27)

A Casa Pia constituiu-se como um conjunto de instituições para as crianças e para a mocidade, envolvendo: formação em ofícios têxteis; casas de correção; casas para “onde passavam aquelles que estavam corrigidos, indo ali aprender os deveres religiosos e civis”; casas para órfãos de um e de outro sexo, passíveis de serem entregues para contratos de soldada; a casa de Santa Izabel, “onde estavam as orphãs de tenra idade, e as filhas ainda innocentes de mulheres desgraçadas”; a casa de Santo Antônio, para o ensino de primeiras letras aos meninos órfãos; o Colégio de São José, “para orphãos, que, pela sua idade, não podiam entrar para a casa de educação, e que por isso eram ainda servidos por mulheres”; e vários colégios ou aulas em que se ensinavam princípios de escrituração, Farmácia, Desenho, Gramática Latina, Anatomia especulativa, alemão, inglês, francês, Matemática, e Arte Obstetricia “para homens e mulheres, em horas desencontradas”. (RIBEIRO, 1872, p.82-4)

E quanto aos desejos expressos na fundação da instituição Rodrigues (2008, p. 36) afirma que “aos professores, mestres, lentes e empregados da Casa Pia foram atribuídos importantes papéis na criação de um ambiente que, por seu caráter exemplar, deveria incutir nobreza naqueles jovens”.

O quadro a seguir sintetiza a organização interna desse conjunto de instituições da Casa Pia de Lisboa, tal como o público que a abrangia e as principais atividades destacadas para cada uma delas:

Organização da Casa Pia de Lisboa	Nome da Casa	Público	Principais atividades
	Casa de Força N. S. do Carmo	Homens, mendigos e vadios	Fabricação de enxárcia ³ e tecelagem de lona, brim, linho, algodão e meias de seda e algodão.
	Casa da Correção de S. Margarida de Cortona	Mulheres	Costura e fiação de linho e de algodão
	N. S. da Conceição	Mulheres	Oriundas da casa de Santa Margarida que optaram pela vida religiosa
	S. José	Meninos de tenra idade	Tratados por mulheres e educados
	Casa de Educação de S. António	Meninos	Aulas de catecismo e as primeiras letras
	Colégio de São Lucas Evangelista	Rapazes	Aproximadamente 185 alunos, estudavam latim, francês, inglês, anatomia, desenho, arquitetura, botânica e farmácia ⁴
	S. Diogo	Rapazes	Alemão
	S. Isabel	Meninas	Aulas de Catecismo, leitura e escrita, costura e tecelagem de linho e algodão, e bordado

Quadro 2: Repartições da Casa Pia no ano de 1794. Tabela elaborada a partir das informações contidas em Silva¹³ (1896, apud RODRIGUES, 2008, p. 28) sobre a Real Casa Pia de Lisboa.

Muitas ações de caridade eram realizadas pela Casa Pia de Lisboa, como o fornecimento de remédios, alimentos e vestimentas para a população pobre, entretanto, sua atuação na instrução das crianças e dos jovens ficou notória na sociedade, especialmente nos colégios de S. José e S. Lucas Evangelista que ofertavam conteúdos pedagógicos inovadores, e se constituíram como projetos ousados que promoveram sucesso aos egressos, merecendo dar destaque aos esforços pessoais de seu precursor Pia Manique e também de José Anastácio da Cunha, responsável pela organização dos estudos nessas instituições citadas. (RODRIGUES, 2008, p. 28-29)

Ao final de sua vida Pina Manique apresentou “grandes dificuldades para manter seu projeto”, pois as pressões provenientes “da disputa de poderes na Europa napoleônica exigiam do governo grandes montantes”, nesse período, a Casa Pia já não mais recebia participação na loteria da Santa Casa de Misericórdia, e com a morte de Pina Manique em 1805, o foco da instituição deixou de ser o que se havia proposto inicialmente e passou a ser voltado para os “cursos profissionalizantes”, passando agora também a ter como intendente Lucas de Seabra da Silva, que inicialmente fechou um dos colégios instalado em Coimbra, e em 1807 fechou definitivamente a Real Casa Pia de Lisboa. (RODRIGUES, 2008, P. 42-43)

A preocupação com o fechamento da instituição encontra uma resposta apenas no ano de 1814, quando um alvará expedido no Rio de Janeiro, datado de 24 de outubro refere-se à Casa Pia do Castello mencionando que o Príncipe Regente em consulta à Mesa do Desembargo do Paço constatou não haver fundo público “destinado á manutenção dos

¹³ SILVA, César da. Real Casa Pia de Lisboa. Lisboa: Typographia Brito Nogueira, 1896.

Orphãos desamparados, nem casa ou collegio publico onde se doutrinassem” na capital portuguesa.

Pelo Alvará, o Príncipe Regente demonstrou-se como empenhado em:

... socorrer as pessoas miseraveis dos Orphãos daquela Capital, que viviam desamparados por falta de providencias capazes de se lhes dar por meio dellas uma boa educação, afim de que chegados á maioridade pudessem ser uteis a si e ao Estado, e não viessem por falta de cuidado e amparo de suas pessoas, na idade em que são mais perigosas as paixões e mais proximos os perigos, a ser cidadãos não só inuteis a si, mas até perniciosos á sociedade... (Alvará de 24 de Outubro de 1814)

Nesse sentido, solicitou-se que mais uma vez, fosse estabelecida a Casa Pia para a educação dos órfãos que foi determinada como “Casa Pia do Castello”, em substituição à denominação anterior de Real Casa Pia de Lisboa, com argumentação de que “erigindo-se de novo o estabelecimento da Casa Pia, que tão proveitoso tinha sido, se conseguiria melhor arranjo, commodidade e educação dos Orphãos desamparados”.

O estabelecimento que sucedera ao extinto em 1807, e que tivera sua construção totalmente destruída e esmiuçada pelos franceses, permanecendo intactos apenas alguns quadros, foi sucedido por essa outra instituição, na mesma cidade, porém, em diferente local e “em condições menos vantajosas”. (RIBEIRO, 1873, p. 98)

Numa espécie de parceria, o alvará declarou que a instituição se utilizaria das rendas que “antigamente tinha”, e se unindo às rendas do Collegio dos meninos Orphãos da Mouraria em Lisboa, nomeando como “Provedor-Mór dos Orphãos, um dos Desembargadores do Paço”, e segundo o Regente explicita “que eu houver por bem designar”, sendo este quem proporia em Mesa tudo o que julgasse “conveniente a bem da manutenção, ensino, accomodação, administração e segurança dos bens dos mesmos Orphãos”.

Outros aspectos de atendimento desse estabelecimento foram destacados e determinados por meio do documento, como a determinação de que fosse proibida a prisão “nas cadeias” de órfãos que faltassem com honestidade ou por mau comportamento, mas que fossem recolhidas na Casa Pia onde teriam trabalhos que fossem proporcionais à “idade, forças e compreensão”, além da nomeação dos Juizes dos Órfãos de Lisboa “para bem reger a pessoa e bens dos Orphãos sem os prejuizos e descaminhos”.

Para Ribeiro (1873, p. 100) “a residência da Côrte no Rio de Janeiro dava ocasião a que os negocios publicos não fossem resolvidos com presteza”, desta forma, quando as decisões tomadas aqui, chegavam até Portugal, “outras já haviam sido tomadas por necessidade, ou eram inuteis, porque a oportunidade das providencias propostas tinha desaparecido”.

O sucinto documento determinou que as disposições aqui abordadas fossem cumpridas “não obstante quaesquer leis ou disposições em contrario”. No entanto, quando o Alvará chegou aos governantes em Portugal, providências já haviam sido tomadas com relação aos órfãos, e no Mosteiro do Desterro já havia sido instalado e inaugurado esse novo estabelecimento. (RODRIGUES, 1873, p. 100)

No Brasil, as Casas Pias, conforme a afirmação de Rodrigues (1998, p. 147), prestaram assistência às crianças órfãs mediante “um intenso processo burocrático”, que necessitavam do pedido de admissão por escrito do provedor do estabelecimento e da apresentação “documentos que comprovassem o estado de pobreza e de vacinação do menor, o comprovante de que a idade deste situava-se na faixa dos 7 a 9 anos, e o certificado de óbito do pai”, para que a criança pudesse sob esses critérios ter direito de entrada no estabelecimento.

Além dessa dificuldade de acesso ao estabelecimento promovido pelos intensos processos burocráticos, evidencia-se ainda por meio dessa documentação legislativa, uma concepção educativa para a população que prima pela contenção de resistências futuras à Nação, como observado no corpo introdutório da Carta Imperial de 30 de Abril de 1828:

Se a educação da mocidade em geral tem parecido sempre um objecto importante e digno da attenção de todas os Soberanos, muito mais importante se deve julgar a educação daquella parte da mocidade, que, privada de seus progenitores, correm imminente risco de perecer, ou definhar á mingua, assim como de contrahir habitos viciosos por falta de conselho e assistencia paterna nos primeiros passos da carreira da vida, tornando-se muitas vezes inutil a si, ou perigosa á sociedade.

Esta concepção se apresenta delineada sob uma pretensa égide imperial permeada de uma preocupação social com o futuro dos órfãos, e traçadas segundo o documento a partir de uma denominada sabedoria para com o futuro do “patrimônio” dessas crianças.

As providencias dadas pelas ordenações, e mais leis a favor dos orphãos, são sem duvida cheias de sabedoria, e contêm as maximas mais adequadas que até então pôde subministrar a experiencia dos tempos; mas sendo dificultoso achar sempre tutores zelosas, que procurem promover convenientemente a educação dos orphãos que têm um patrimonio, muito mais difficultoso será achar tutores com estas qualidades para os orphãos intelligentes, e absolutamente desamparados; pelo que, não podendo elles tirar das sobreditas providencias a cargo dos respectivos Juizes todo o beneficio de que precisam, reclamam um auxilio mais prompto, e mais efficaz, como foi já de alguma sorte reconhecido pelas Instrucções que acompanharam o Decreto de 16 de Março de 1812, e pelo Alvará de 24 de Outubro de 1814... (Carta Imperial de 30 de Abril de 1828)

Aspectos estes que estiveram presentes nesta documentação e que foram evidenciados durante a análise da instituição baiana que também consta de dispositivos sobre a “Casa Pia

de educação dos orphãos desvalidos” na província de Pernambuco, sendo sobre essas duas instituições que iremos nos ocupar nos item a seguir.

1.1 “Casa Pia E Collegio De S. Joaquim Dos Meninos Orphãos Da Cidade Da Bahia”



Imagem 5- São Joaquim em desenho de J. Macadrai, feito entre 1880 e 1883, título original *Hospice de la Charité à Bahia*. Até o início do século 20, o mar chegava perto do Noviciado da Anunciada da Jequitaia e o transporte até o local era feito principalmente por barco. A área em frente foi aterrada posteriormente. Disponível em: <http://www.bahia-turismo.com/salvador/igrejas/sao-joaquim.htm>> Acesso em 03 de maio de 2015.

No ano de 1828, a carta imperial datada de 30 de abril, informou e determinou a aprovação dos estatutos para funcionamento deste estabelecimento já em funcionamento desde o ano de 1808 conforme comprovado por intermédio também de outro documento de data anterior presente no levantamento realizado.

Nesse documento mais antigo datado de 29 de Dezembro de 1808 foi possível constatar a solicitação do Agente da “Casa Pia dos meninos orphãos e desamparados da Cidade da Bahia”, o Senhor Joaquim Francisco do Livramento, que requereu com a aprovação do Príncipe Regente que a administração da mesma ficasse ao encargo do Prelado Diocesano, nesse sentido essa comunicação foi transmitida ao Reverendo Arcebispo da Bahia, o que comprova a existência da instituição nesse período.

Segundo Otávio Tourinho Dantas, provedor do estabelecimento, ao ser entrevistado por Elielson Barsan do Jornal Tribuna da Bahia, destacou que a instituição começou a ter escrita sua história ainda no Brasil Império. (CASA PIA COMEMORA 210 ANOS DE INTENSA EDUCAÇÃO PARA JOVENS, 2009)

De acordo com o entrevistado, no ano de 1799, o Irmão Joaquim Francisco do Livramento “impressionado com a quantidade de garotos órfãos que perambulavam pelas ruas em péssimas condições de vida” e a caminho de Portugal, desistira de sua viagem por se deparar com tal situação em Salvador. (CASA PIA COMEMORA 210 ANOS DE INTENSA EDUCAÇÃO PARA JOVENS, 2009)

Com a aprovação e permissão régia para a fundação de um estabelecimento de atendimento aos órfãos pobres, o “Irmão Joaquim começou a bater de porta em porta em busca de contribuições”, fossem elas da Coroa, dos comerciantes, dos habitantes da cidade do Recôncavo baiano, e fundou a instituição primeiramente nomeada de Casa Pia de S. José. (CASA PIA COMEMORA 210 ANOS DE INTENSA EDUCAÇÃO PARA JOVENS, 2009)

O irmão Joaquim “conseguiu a administração da Capela de São José do Ribamar, transferiu os meninos para lá, que até então habitavam uma pequena casa em frente à referida capela”, despertando assim a atenção tanto da sociedade baiana como da Coroa, e em 1819, D. João VI “autorizou a reedificação do antigo Seminário da Anunciada da Jequitaiá”, e, mais uma vez, “comerciantes e habitantes da cidade contribuíram para a reforma do prédio”. (CASA PIA COMEMORA 210 ANOS DE INTENSA EDUCAÇÃO PARA JOVENS, 2009)

No entanto, somente após a elaboração da Carta Régia de 28 de Julho de 1819, em que o Rei, tomando em consideração o que fora exposto em ofício enviado em abril do mesmo ano pelo Governador Conde de Palma da Capitania da Bahia, “não só sobre as circunstancias que concorrem no Convento arruinado dos extinctos Jesuitas”, mas também, “por se prestar a isso o sitio em que elle está fundado, e pela utilidade que resulta aos Orphãos de terem visinho o Trem, onde devem aprender as artes e os officios mechanicos” é que essa autorização foi concedida.

Para isso, além do auxílio de donativos recebidos por parte dos comerciantes e habitantes da cidade para que essa reforma acontecesse, conforme destacado por um dos provedores da instituição em entrevista ao Jornal Tribuna da Bahia, a citada carta régia previu também “uma loteria por tempo de seis annos, segundo o plano que vos parecer mais conveniente, para se deduzir de cada uma dellas o producto liquido de 4:000\$000” que promovesse por meio da reforma a acomodação necessária para os órfãos.

Segundo Tourinho¹⁴ (1953, apud LOPES, 2003) o local utilizado acolheu o antigo Seminário da Anunciada Jiquitaia que pertencia aos jesuítas, os quais, em 1759 foram

¹⁴ TOURINHO, Eduardo. As Casas Pias de Água de Meninos in Alma e Corpo da Bahia, 2. Ed. Irmãos Pongetti Editores. Rio de Janeiro. 1953, p.285

expulsos do local, pelo Marquês de Pombal, por ocasião do domínio da Coroa Portuguesa, ficando o estabelecimento abandonado por um longo período de tempo.

A partir de 1825, todos os órfãos atendidos na Casa Pia de S. José foram transferidos para esse “novo local que recebeu o nome de Casa Pia e Colégio dos Órfãos de São Joaquim”, um edifício em que fora cravado uma inscrição em pedra de mármore que perpetuaria um ato caridoso, que ao invés de ser atribuído ao Irmão Joaquim, declarou-se ser de “El Rei João VI por mediação do Conde de Palma”, o qual “doou esta Caza aos Orphãos desamparados, que Irmão Joaquim pozerá a São Joaquim as esmolos dos fieis”. (CASA PIA COMEMORA 210 ANOS DE INTENSA EDUCAÇÃO PARA JOVENS, 2009)

Observa-se com esse ato uma pretensão real em eternizar a memória do monarca como se fosse o único a desempenhar seus esforços para atender uma parcela da população excluída socialmente e historicamente, e que por ele seria tratada como uma “classe indigente e miseravel”, assim descrito em “Aviso do Ministro d’Estado no Rio de Janeiro” em 31 de Julho de 1818, ao se referir à instituição. (JORNAL DE COIMBRA, 1819, p. 161)

Em análise a Carta Imperial de 30 de Abril de 1828, os estatutos aprovados, para funcionamento e organização da “Casa Pia e Collegio de S. Joaquim dos Meninos Orphãos da Cidade da Bahia”, destacam que a instituição possuía metas:

... offerecendo aos orphãos desamparados daquella cidade e povos o conforto de uma existencia commoda, e beneficio de liberal educação, não só affiança ao Imperio uma bem fundada esperança da conservação e melhoramento dessa porção de sua natural povoação, mas até poderá com o andar do tempo constituir-se um grande liceu e casa de regular educação para os filhos dos habitantes mais abastados da provincia. (CARTA IMPERIAL DE 30 DE ABRIL DE 1828)

Nota-se que os objetivos propostos nesse estatuto trazem em suas vertentes de análise um discurso que coloca a população europeia num patamar acima da população de nacionalidade brasileira, como sendo um favor do poder imperial promover instituições que fossem capazes de garantir uma melhoria moral, disciplinar e intelectual por meio de suas propostas educativas.

O êxito de tamanho empreendimento seria somente alcançado segundo a Carta Imperial através de uma adequada administração, e caso fossem observados e seguidos os estatutos para ela impostos, este, que traduzem de forma clara, um panorama geral sobre os aspectos funcionais e organizacionais deste estabelecimento que já completou seu bicentenário de existência e assistência à infância.

Faz-se necessário mencionar que de acordo com o documento, esses estatutos foram propostos em 1821 “e não foram então aprovados, por conterem disposições relativas a privilégios e graças não julgados admissíveis, sendo depois modificados” conforme descrito na data de 1828 e transmitidos ao Presidente da província da Bahia.

O capítulo I destacou as atribuições que o próprio Presidente da Província deveria desempenhar a partir daquele momento, já que era o responsável denominado “Protector do collegio” que devia guardar “religiosamente estes estatutos, providenciando prompta e prudentemente a tudo quanto pela Mesa do collegio lhe fôr requerido”, responsável ainda pela eleição das “Mesas” que comporia o quadro do pessoal para o trabalho no colégio.

Essa Mesa conforme ressaltado no capítulo II seria composta por 13 pessoas, dentre elas:

... um Presidente com o título de Provedor do collegio, de um Escrivão, de um Thesoureiro, de um Procurador, e nove consultores; devendo todos os lugares da Mesa recahir em pessoas muito dignas, e principalmente recommendaveis pela correção de seus costumes, e zelosa caridade; em falta do Provedor o Escrivão fará as suas vezes, e presidirá á Mesa. (CARTA IMPERIAL DE 30 DE ABRIL DE 1828)

Cabia à Mesa entre todas as funções de administração financeira e organizacional, também o “deliberar sobre a admissão dos orphãos, e porcionistas; aceitar a demissão dos empregados, ou determinar a sua expulsão, e dos mesmos collegiaes em caso de incorrigibilidade”.

Quanto à admissão dos órfãos o documento determinou em seu § 11 do mesmo capítulo, que:

Os orphãos, que houverem de ser admittidos a concurso, terão 7 annos completos de idade, por ser esta, aquella que o Alvará de 21 de Janeiro de 1775 fixou para a manutenção dos expostos pela Casas de Misericórdia; e não passam de 9, conforme se acha já assentado por termo. A sua estada no collegio durará quando muito até os 18 annos, dentro do qual periodo nem mãe, nem parente ou tutor terá direito para solicitar a sua saída por nenhum caso: e quanto aos porcionistas, será a sua entrada de 7 a 12 annos, por estar já em pratica, e permanecerão igualmente até os 18 annos. (CARTA IMPERIAL DE 30 DE ABRIL DE 1828)

Essa admissão que acontecia por meio de concurso aos pretendentes deveria ser dirigida à Mesa por meio de “declarações documentadas” que constassem de informações referentes ao nome, também a naturalidade, os “costumes”, caso o pai ou tutor estivesse empregado deveria ser declarada sua ocupação, sendo este requisito somente em casos onde o declarante estivesse requerendo a vaga como “porcionista”.

Nos casos em que a pretensão da vaga estivesse dirigida aos “lugares de orphãos”, os declarantes apresentavam a “certidão do respectivo Parocho”, pela qual constasse, “não só da morte, ou falta do pai, mas do inteiro desamparo por morte ou pobreza da mãe, e destituição do arrimo de qualquer parente eu bemfeitor”, sendo esta, por sua vez, analisada pela Mesa que concederia ou não a vaga conforme “lhe parecerem convenientes”, com propósito único de que somente fossem “admittidos a concurso os verdadeira e indubitavelmente desamparados”.

Para tal admissão, eram ainda preferidos os que fossem naturais da província, com ressalvas de que os expostos também poderiam “entrar em concurso, e pretender lugares de orphãos, pois que como taes são considerados pelas leis do Imperio”.

No interior da Casa Pia residiriam “um Reitor, um Vice-Reitor, um Economo, um Enfermeiro, e um Porteiro”. O Reitor deveria ser um presbítero exemplar, que chefiaria todos os empregados do colégio, além das pessoas que residissem no interior do mesmo, sendo o responsável pela educação religiosa e moral dos colegiais. O vice-reitor, imediato ao Reitor auxiliaria o mesmo na direção do colégio, sendo também o único responsável pela biblioteca.

O Economo era responsável pela “despensa, cozinha, refeitório e rouparia, fazendo com seu exemplo que qualquer, que nellas fôr empregado, cumpra exactamente com os seus deveres”. O Enfermeiro tinha o dever de tratar com desvelo e cuidado os enfermos que lhe fossem confiados e, por fim, o porteiro possuía como seu dever vigiar os colegiais, tratando-os “mui polidamente”.

Dentre os funcionários que poderiam residir fora do colégio identificou-se por meio do documento que eram: os professores das disciplinas ensinadas no colégio, o professor de cirurgia e medicina, o boticário e o escriturário.

Os professores desempenhavam naquele contexto organizacional de acordo com o documento, exatamente o que lhes era relativo segundo o plano de instrução, dirigindo-se:

... ao collegio pontualmente nas horas marcadas na pauta ou horario, e em todos os dias, á excepção dos domingos, dias santos, e do tempo destinado para ferias; tendo cadernos em que façam observações sobre o progresso e moralidade dos seus alumnos, e dando de tudo conta nas Congregações mensaes, conforme se contém no mesmo plano. (CARTA IMPERIAL DE 30 DE ABRIL DE 1828)

O escriturário era responsável por todos os livros e papéis que pertencessem à administração do colégio.

O professor de medicina devia comparecer prontamente no colégio sempre que fosse chamado para tratar os doentes, e prescrever:

... os remedios e dietas convenientes, devendo haver no collegio um livro destinado para cada um destes dous objectos, nos quaes escreverá o dito Professor, declarando os nomes dos doentes por quem se prescrevem. No mesmo livro das dietas, mas em lugar separado, poderá offerecer á consideração da Mesa as observações que lhe occorrerem sobre os defeitos do plano de educação physica, e lembrar as regras de hygiene que lhe parecerem proprias para sua correcção. (CARTA IMPERIAL DE 30 DE ABRIL DE 1828)

Ao boticário segundo o documento cabia a responsabilidade de enviar “os remedios sempre bem tapados, e lacrados com o seu respectivo sinete”, todos assinados pelo Professor de Medicina.

O capítulo III dos estatutos destacou as atribuições aos colegiais (órfãos e porcionistas) pontuando que os porcionistas deviam no ato de sua entrada no estabelecimento apresentarem “os artigos de vestuario, utensilios e livros que lhes forem indicados pelo Reitor, conforme um plano geral approved pela Mesa”, sendo que, os órfãos receberiam esses mesmos materiais, quando não os obtivessem “de algum bemfeitor, á custa das rendas do collegio, e conforme as circumstancias o permittirem a arbitrio da Mesa”.

Todos os colegiais formavam um grupo que se subdividia em duas seções. Na primeira delas estavam os que possuíam de 7 a 12 anos de idade, e na segunda, os que excedessem a essa idade. Cada uma dessas seções se subdividia por agrupamentos. Cada agrupamento era composto por dez colegiais e dirigido por um decurião que seria escolhido pelo Reitor para ser o líder do grupo. Os critérios para a escolha dos decuriões se pautavam pela aplicação e pelos bons costumes.

O objetivo da divisão das decúrias era a manutenção constante da ordem no colégio, pela qual mantinha o decurião sempre responsável pela vigilância e inspeção de todos os membros da decúria “aconselhando-os a cumprir os seus deveres, tanto pelo que toca á instrucção, como pelo que diz respeito ás regras da educação physica, moral, e religiosa”.

Os colegiais, por sua vez, sempre serviam a si próprios, ao acordarem, deviam se vestir, arrumar seus leitos, varrer seus dormitórios, colocar o lixo para fora e aguardar às ordens do decurião para iniciar suas atividades diárias.

Os órfãos nem mesmo podiam sair do estabelecimento, exceto nas situações em saíssem na companhia do Reitor ou Vice-Reitor, mas aos porcionistas era permitido saírem para férias com suas famílias, ou em datas solicitadas pelos responsáveis.

O Estatuto é claro sobre a circunstância em que os órfãos podiam ser retirados da instituição, destacando que:

§ 7º Se apparecerem parente, ou bemfeitor de algum orphão, que queira encarregar-se da sua educação; levando-o para sua companhia antes de haver terminado o tempo de estada no collegio, a Mesa o não consentira sem que saiba ler, escrever e contar, e grammatica portugueza, salvo se a Mesa reconhecer com toda a evidencia que o que requer, tem possibilidade para adiantar o orphão, e concorrer para sua fortuna, devendo neste caso assignar termo de fazer dar ao orphão uma educação tanto ou mais liberal e perfeita, do que elle poderia receber no collegio, debaixo da responsabilidade para com o mesmo orphão pela perda que nisso haja de soffrer. (CARTA IMPERIAL DE 30 DE ABRIL DE 1828)

O capítulo VI do estatuto previa as penas corretivas e disciplina aplicadas no colégio ressaltando os objetivos explícitos de “conservação e asseio do mesmo collegio, seus moveis e utensilios; a facilidade, boa ordem, e regularidade do serviço que nelle se executa; e finalmente a correccão das faltas que forem commettidas” pelos colegiais.

Para todos os alunos que cometessem faltas havia uma advertência por parte dos professores, se estas faltas fossem cometidas dentro da sala de aula e referentes à instrução seriam “castigados prudentemente”. Entretanto, as maneiras corretivas e penalidades não foram explicitadas nesse capítulo.

O título III do documento foi destinado ao tratamento da educação dos colegiais, e em seu capítulo I § 1º ao ser destacado de uma maneira em geral, ressaltou-se um conceito de educação pautado pelo pressuposto de que educar é “aperfeiçoar, e dirigir as faculdades physicas e moraes do homem, para utilidade do individuo que a recebe, e da sociedade civil de que elle é membro.”

São notadas as implicações desse pressuposto ao qual à educação se atribuiu claramente por meio desses estatutos, os interesses explícitos das classes dominantes em manter-se no poder, por meio de um discurso carregado, porém, implícito de manutenção de diferentes setores sociais, com destinos previamente desejados e do controle de acesso aos elementos sociais e culturais necessários para a formação dos colegiais com equidade e dignidade.

Aspecto reforçado pelo § 2º em que se destacou a maneira de condução do ensino, diante às perspectivas e concepções apresentadas:

... devem os collegiaes ser dirigidos de modo, que adquiram o maior gráo de força e robustez de que as suas constituições forem capazes, e se tornem proprios para servir a sociedade com os seus braços, e commetter os trabalhos mais arduos da vida, para os quaes os orphãos parecem já destinados pelas circumstancias de sua pobreza e desamparo, e a que os porcionistas poderão ser obrigados pela incalculavel instabilidade das cousas humanas. (CARTA IMPERIAL DE 30 DE ABRIL DE 1828)

Com relação às questões morais e literárias o documento ressaltou que os colegiais deviam ser preparados com “os conhecimentos convenientes, e indispensaveis aos empregos da vida commum”, adquirindo noções claras sobre virtudes, vícios, ações lícitas e ilícitas, todas elas de acordo com “os principios da razão, da religião, e até das leis penaes do nosso codigo nacional”.

Um plano de ensino previamente pensado e estabelecido para que obtivessem êxito no alcance dos objetivos propostos devia ser seguido conforme o documento:

... da maneira mais facil, e accommodada ás circumstancias dos collegiaes, seguindo-se, quanto fôr possível, a marcha e desenvolvimento natural das faculdades do espirito, principiando-se pelos conhecimentos mais obvios, e sujeitos á acção immediata dos sentidos, dando-se exercicio ás faculdades da percepção, imaginação, e memoria, e passando-se depois ás doutrinas que applicam e aperfeçoam a potencia raciocinadora. Far-se-ha principalmente toda a diligencia para lhes inculcar, já pelas acções praticadas perante elles, já pelos exemplos subministrados pela lição da historia, dos apologos, e até romances escolhidos, o respeito e gratidão ao Ente Supremo, obediencia ao Soberano, e autoridades legitimas; justiça e benevolencia para com os nossos semelhantes, consciencia da propria dignidade, e desejo da perfeição individual, unida ao amor do trabalho, e disposição a desempenhar todos os deveres de qualquer situação e posto, em que pela Providencia se achem collocados; mostrando-se-lhes que, não podendo este ser igual para todos, por mais inferior que seja, nunca deshonra o homem, a não ser acompanhado dos vicios da mentira, grosseria, adulação, e baixeza; assim como a mais alta graduação e dignidade o deixam de ennobrecer, quando são acompanhadas da vaidade, soberba, e deshumanidade. (CARTA IMPERIAL DE 30 DE ABRIL DE 1828)

A Educação Física no contexto da Casa Pia estava ligada diretamente à “habitação, a comida, o vestuario, os exercicios, e tudo o mais que é relativo á economia da saude dos collegiaes”. Os colegiais tomavam três refeições diárias e deviam dormir no período de inverno às 20h30, levantando-se às 8h, no verão dormiam às 21h e levantavam às 5h.

A limpeza do corpo pautava-se pelo “lavar em agua fria as extremidades, mãos, pés, face, e até mesmo a cabeça todos os dias”, e o banho acontecia no mar “na ocasião do exercicio de natação”, sendo proibido tomar banho quente ou morno, além disso, deviam cuidar de estarem com os cabelos cortados, unhas limpas, e vestuário em ordem, pois todos esses aspectos passavam por avaliação do Reitor durante a revista diária.

Exercícios como “correr, saltar, subir as arvores, lutar, levantar e transportar pesos, jogar a bola ou laranginha, a péla, o volante, e quaesquer outros jogos desta natureza”, eram realizados todos os dias da semana (exceto na quinta-feira dia de natação, e no domingo, dia de exercicio religioso e passeios externos), estando ou não propício o tempo para isso, pois era “preciso acostumar os collegiaes á intemperança e alternativa da atmospherá”. Além

disso, tinha como objetivos “que os collegiaes se sirvam de ambos os braços para os fortificar com igualdade”.

No capítulo III destacou-se a educação literária, por meio da proposta de um plano de estudos, proposto por duas tabelas, sendo a primeira delas uma organização de estudos pensada e desenvolvida para um período de estudos dos alunos por 10 anos no estabelecimento, e não somente “limitado unicamente ao ensino das doutrinas e conhecimentos necessarios ás sobreditas occupaões, e principal destino dos orphãos”, mas sim “conveniente que os orphãos se não proponham só a seguir cegamente as praticas rotineiras das profissões e artes que ainda se acham em grande atrazamento”, a fim de que de certa forma se habilitassem “com conhecimentos proprios para poderem em tempo opportuno aperfeiçoar os seus processos e methodos”.

ANO	TABELA 1	TABELA 2
1º	Doutrina christã, e urbanidade; leitura, e escriptura portugueza; pratica das operações fundamentaes da arithmetica.	Doutrina christão, e urbanidade. Leitura, e escriptura portugueza. Operações fundamentaes de arithmetica.
2º	Doutrina christã, e urbanidade; leitura, e escriptura portugueza; pratica das operações fundamentaes da arithmetica e musica, e desenho de figura.	Doutrina christão, e urbanidade. Leitura, e escriptura portugueza. Operações fundamentaes de arithmetica.
3º	Deste anno em diante continha a doutrina christã nos domingos e dias santos. Grammatica, e lingua portugueza, e latina, musica, e desenho de figura.	Doutrina christão, e urbanidade. Leitura, e escriptura portugueza. Operações fundamentaes de arithmetica.
4º	Grammatica, e lingua portugueza, e latina. Grammatica, e lingua franceza, ou ingleza. Musica, e desenho de figura.	Grammatica, e lingua portugueza
5º	Grammatica, e lingua franceza, ou ingleza. Logica, metaphysica, ethica, e direito natural.	Grammatica, e lingua franceza, ou ingleza
6º	Arithmetica, algebra elementar, geometria theorica, e pratica, trigonometria plana, e espherica, desenho de architectura	—
7º	Principios, e noções geraes de mecanica, hydrodinamica, optica, persitectiva, e astronomia, demonstraveis pela geometria e algebra elementar, desenho e architectura.	—
8º	Arte de navegação theorica e pratica, tratado de manobra, e instrumentos maritimos. Desenho de architectura naval, e praxe do risco das cartas, principalmente hydrographicas.	—
9º	Elementos de commercio, e escripturação mercantil. Elementos de chimica, e historia natural, e noções geraes de agricultura. Praxe do risco das cartas geographicas.	—
10º	Elementos de commercio, e escripturação mercantil. Elementos de chimica, e historia natural, e noções geraes de agricultura. Praxe do risco das cartas geographicas.	—

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados obtidos no documento.

A proposta da segunda tabela destacava-se com um ensino proposto para o período de 5 anos e apresentava-se reduzida e adequada às módicas rendas de que o estabelecimento dispunha naquele momento, sendo esta a que devia ser colocada em execução.

Com relação à instrução religiosa, destacada como “sendo a mais essencial”, era ela ensinada “não só pelo Professor das primeiras letras, segundo o geral estylo das escolas do Imperio, e nos annos indicados no plano antecedente”, mas também pelo Reitor, ou Vice-Reitor que o faria “nos domingos e dias santos, depois da missa, e por todo o tempo que os collegiaes assistirem no collegio”.

Uma educação pelos sentidos promovida por meio método de Lancaster¹⁵ era o que se estabeleceu para o ensino na instituição e durante o período em que não fosse possível se utilizar do método, por falta de professores habilitados ao trabalho com o mesmo, deveria ser seguido o “plano contido nas instrucções dadas aos Professores dos corpos de linha do Exercito em Portugal em data de 29 de Outubro de 1816, em tudo quanto fôr compativel com os presentes estatutos”¹⁶.

Esse aspecto chama a atenção ao fato de que o estatuto foi elaborado com base na Lei de 15 de Outubro de 1827, que determinou a adoção do mesmo em todas as escolas de primeiras letras, entretanto, o próprio documento já apontava para a possibilidade que não haveria professores habilitados para o seu desenvolvimento na instituição, fato provavelmente não isolado e específico a esta instituição, mesmo porque não houve indícios de identificação tanto na Lei, como no estatuto, da oferta de uma formação específica aos mestres, naquele contexto de implantação do novo método, para que pudessem atuar de acordo com as novas propostas, cabendo aos próprios professores a busca pela compreensão da proposta e formas de trabalho a serem desempenhadas a partir do que fora estabelecido.

¹⁵ Quanto ao método monitorial ou mútuo de ensino, ou ainda método de Lancaster destaca-se que foi sistematizado por André Bell e por Joseph Lancaster. Verifica-se que os sistemas europeus foram referência à implantação desse modelo aqui no Brasil, o método é inglês, mas é difundido pela referência francesa por um manual de formação de professores, formação de profissionalização docente. É uma dimensão presente, um processo que representa outro momento de um país, pois o Brasil não é mais uma colônia, e há o interesse tanto interno quanto externo de obtenção de produtos, na qual o país quer se adequar a estrutura de uma nação moderna, porém a demanda da população existe, mas não é igual à mesma da Inglaterra, é possível, nesse sentido, que o ensino mútuo aqui no país, pela organização econômica diferente, a crescente população urbana não tenha sido tão exitoso quanto em outros países em sua efetivação.

¹⁶ Em 10 de outubro de 1815, D. João VI criou uma “Aula de ler, escrever e contar, em cada Corpo de Infantaria, Caçadores, Cavalaria e Artilharia do (...) Exército, e na Guarda Real de Polícia de Lisboa”, com fins únicos de alfabetização dos militares e filhos dos militares. Dessa forma, com objetivos de normatização a partir dessa fundação, estabeleceu as “Instruções para os Professores das Escolas de Primeiras Letras dos Corpos de Linha do Exército, datadas de 29 de Outubro de 1816”, estas que determinavam a distribuição das classes de escrita e de leitura, subdivididas “numa ordem ascendente, as classes de Alfabeto, de Silabário, de Vocabulário, de Leitura de Frases e Períodos, de Etimologia e Sintaxe e, por fim, de Ortografia e Pontuação”, baseados nos manuais: “o Novo Método de Ensinar, e Aprender a Pronúncia e Leitura da Língua Portuguesa (...) e o novo Epítome da Gramática portuguesa”. (Portugal, 1816b, p. 4 apud CASULO, 2009, p. 67)

Conforme descrição da tabela 2 o ensino ofertado permitia aos alunos progredirem seus estudos no colégio somente no período de cinco anos, entretanto aos porcionistas que se dispusessem a dedicar-se à vida literária, e os “poucos orphãos que para ella forem escolhidos pela Mesa, em attenção aos seus extraordinarios talentos”, poderiam após estes cinco anos, sair do estabelecimento para “aprender nas aulas publicas a lingua latina, a rhetorica, philosophia, e quaesquer outros ramos de instrucção que se ensinarem na cidade”, em condições inspecionada de saída e entrada diária na instituição e também de:

... haver as necessarias informações dos Professores da cidade sobre o procedimento e progressos dos collegiaes que frequentarem as suas aulas, assim como dos chefes de escriptorios e officinas, afim de dar as providencias conforme o plano de disciplina do collegio; e quando alguns se mostrem incorrigiveis, o mesmo Reitor o participará á Mesa para que os orphãos ou descontinuem a instrucção theorica em que não aproveitam, e se entreguem inteiramente á pratica das artes e commercio, ou sejam expulsos, quando nem nessa mesma pratica prosperem, e os pais e tutores dos porcionistas tomem tambem a respeito delles as medidas convenientes. (Cf CARTA IMPERIAL DE 30 DE ABRIL DE 1828)

O ano letivo composto por dez meses e se iniciaria em 8 de janeiro terminando em 7 de dezembro, sendo feriado na Semana Santa, no dia do aniversário do Imperador e no dia em que se comemora a Independência do Brasil.

Uma vez por mês, os professores se reuniam em uma espécie de reunião do corpo docente chamada de “Congregação dos Professores”, para apresentarem ao Reitor “os seus livros, ou cadernos com as notas e observações que tiverem feito sobre o comportamento e progressos de seus respectivos alumnos”, a fim de que a Mesa deliberasse acerca do destino dos mesmos.

Essas reuniões ainda possuíam como objetivos a discussão do plano de instrução e ensino dos colegiais destacando-se “abusos que se tenham introduzido, ou obstaculos que retardem o progresso da mesma instrucção”, verificando-se ou não a necessidade de tomada de providências com relação aos fatos discutidos.

Provavelmente na última reunião que ocorreria entre 15 a 20 de novembro eram escolhidos os colegiais que estavam aptos a prestarem o exame final para passarem para as outras disciplinas. Sendo aprovados passavam para as doutrinas seguintes, sendo reprovados, repetiam as lições até que estivessem perfeitamente aptos.

A educação religiosa e moral prescrita no plano de estudos apresentavam como objetivos o desejo de formação de colegiais honestos, úteis a si, e à sociedade, além da intenção explícita por meio de melhoramento da população a partir do plano proposto. Os

exercícios religiosos aconteciam todas as manhãs, por meio de uma breve oração ao “Ente Supremo”, após a refeição, durante a missa nos domingos e dias santos.

Os educadores deviam fazer às vezes dos pais dos alunos tratando-os “com a ternura que se deve aos filhos”, não prescrevendo muitas regras, empregando-se em regra antes, “doçura e moderada exortação, do que a coacção e violencia, que inspiram mais o odio do que conveniente obediência”, adequando o plano de educação conforme as necessidades individuais de cada aluno, aproveitando-se da curiosidade dos alunos para dirigi-los aos conhecimentos propostos, plantando nos educando os bons costumes e o “quanto antes uma constante reverencia pela religião e virtude”.

Seguindo o destacado modelo utilizado na Universidade de Coimbra “na qual ha certo numero de premios pecuniarios para os alumnos nos mais distinctos”, os professores poderiam premiar semanalmente seus alunos que obtivessem adequado desempenho nas lições, além de um bom comportamento com bilhetes especificados pela numeração ordinal de 1º, 2º e 3º, que valeriam respectivamente 10, 20, e 40 réis, e que ao final de cada mês em posse dos alunos deveriam ser pagos aos mesmos, porém, ficaria a cargo do Reitor “fiscalisar, e dirigir por via de conselho, e maneiras indirectas a boa applicação, e emprego dessas pequenas quantias”.

As culpas dos colegiais eram classificadas como leves e graves, sendo os castigos estabelecidos conforme o teor de seus delitos, conforme destaque na tabela abaixo:

Quadro 4: Castigos a serem aplicados		
Culpas leves	Glotoneria.	Diminuição de comida.
	Desalinho, e estrago do fato.	Privação das horas de recreio, emprego em lavar, escovar, e até mesmo remendar o fato, havendo para isso officinas proprias no collegio, como se disse no tit. 2º cap. 4º § 15.
	Inercia, e preguiça.	Privação de recreios, trabalho braçal em qualquer objecto do serviço do collegio, até mesmo cavar na horta.
	Distracção, falta de estudo, e turbulencia.	Reclusão, e lições dobradas.
Culpas graves	Injurias, e máos tratamentos aos companheiros, ou outras pessoas.	Reclusão, diminuição da comida; actos de reconciliação e humildade.
		NAS REINCIDENCIAS
	Formal desobediencia aos superiores.	Quando muito privação total do almoço e ceia por tres dias, com reclusão solitaria.
		Ficam prohibidos absolutamente os açoites, e as palmatoadas.
	Mentira, calumnia, usurpação da propriedade alheia, e qualquer outra acção vergonhosa.	Reparação possivel de damno feito; segregação da reunião dos companheiros privação de assento ao acto de comer.
		NAS REINCIDENCIAS
		Rotulo de papel no peito e irrisão dos companheiros além das penas acima.
		Ficam de todo prohibidos os açoites, e as palmatoadas conforme a declaração retro.

Fonte: Carta Imperial de 30 de Abril de 1828 (mantida a ortografia original).

As culpas de 1ª classe podiam ser perdoadas com a utilização de bilhetes ganhos pelos alunos, no entanto, as culpas de 2ª classe deveriam ser aplicadas, independente ou não da posse dos bilhetes. Se reincidentes e insensíveis à aplicação das penalidades o Reitor o representaria à Mesa do estabelecimento para deliberação acerca da expulsão desse aluno, destacando-o como perigoso “à disciplina do collegio”, dando explicações do fato ao “Presidente da Provincia, como Delegado de Sua Magestade Imperial e Constitucional, Protector do collegio, para lhes mandar dar o destino que convier”.

Todos os aspectos destacados por intermédio destes estatutos foram utilizados como uma vertente para a análise sobre o ensino, métodos e encaminhamentos das ações propostas em relação às leis do ensino em vigor no período, e a aparência de uma conduta de pensamento relativa à infância distinta entre instituidor e Império, ambos aspiravam retirar as crianças da rua, no caso do primeiro aflora-se a piedade, dignidade e igualdade de condições de ensino e sobrevivência, e no segundo caso transparece em maior proporção a ação de “melhoramento” de uma raça, de um povo tido por inferior, que deveria aprender a se comportar, sabendo por meio de tais propostas a que estava destinado, ou melhor, a qual posição social deveria aspirar e ocupar, como destacado logo de início pelo corpo introdutório deste documento legislativo que, além disso, serviu também como modelo e parâmetro para a implantação da “Casa Pia de educação dos orphãos desvalidos” na província de Pernambuco.

1.2 “Casa Pia de educação dos orphãos desvalidos na provincia de Pernambuco”

O único documento referente “Casa Pia de educação dos orphãos desvalidos” localizado nesta seleção documental foi a Carta de Lei de 9 de dezembro de 1830. Esta Lei foi decretada pela Assembleia Geral e determinou a extinção da “Congregação dos Padres S. Felipe Nery” estabelecida em Pernambuco.

Os bens dessa Congregação foram encaminhados como patrimônio para a fundação da então citada “Casa Pia de educação dos orphãos desvalidos”, destinada a atender crianças de ambos os sexos.

O documento continha 12 artigos, e logo no primeiro artigo destacou a extinção da Congregação. O segundo artigo especificou que “toda a propriedade de qualquer natureza”, que fosse “pertencente á Congregação extincta”, deveria ser incorporado nos “Proprios

Nacionaes”, fato que posteriormente ocasionou disputas judiciárias referentes ao que fora determinado.

O estabelecimento citado que recebera esses bens possuía como objetivos, o recolhimento e a educação de órfãos desamparados na província de Pernambuco. Segundo o artigo terceiro, à “Junta da Fazenda” competia a administração desta propriedade, e ao “Juiz da Côroa”, juntamente com seu escrivão, cabia de acordo com o 4º artigo “inventariar todos os bens moveis, immoveis, e semoventes, que possuir a Congregação extincta”, para que fossem escriturados em livros Tombo e remetidos à Junta da Fazenda.

Competia à Junta também o arrendamento de “todos os bens de raiz, e venderá pelo mesmo modo os moveis e semoventes, susceptíveis de descaminho, ou damnificação, e conservará em boa guarda os que não correrem perigo”, conforme abordado pelo 5º artigo.

O Padre ou Padres que regessem o patrimônio da Casa Pia deviam prestar contas ao Juiz de sua administração entregando-lhes os “títulos dos bens possuídos, fornecendo-lhe igualmente todas as informações, e clarezas, que lhe forem requeridas, sob pena de se proceder contra elle, ou elles ordinariamente, no caso de resistencia manifesta, ou simulada”.

O Governo ficava encarregado de analisar “todos os contractos, e titulos de dividas passivas”, que pudessem posteriormente “apparecer em prejuízo do patrimonio da Congregação extincta, procedendo para com aquelles, que encontrar dolosas, na conformidade das Leis existentes”.

No 11º artigo destacou-se ainda que o mesmo patrimônio deveria ser doado também para a Casa Pia dos órfãos da Província da Bahia. Segundo o parecer de James Darcy¹⁷ no ano de 1921, o pensamento da lei era claro e determinava que o patrimônio da ordem religiosa extinta fosse aplicado em benefício dos órfãos. (GODOY, 2012)

Para o parecerista a extinta Congregação possuía bens nas Províncias de Pernambuco e da Bahia, e o destino de todos esses bens era o mesmo tanto em uma como na outra província, no entanto, na província da Bahia a instituição Casa Pia já existia, mas em Pernambuco ainda não, nesse sentido, “embora o destino que a lei dava aos bens, as providencias imediatas não poderiam ser as mesmas”. (GODOY, 2012)

No caso de Pernambuco, além das rendas, a própria propriedade formaria o patrimônio do estabelecimento a ser fundado segundo o parecer:

¹⁷ James Fitzgerald Darcy (1876-1952) foi um advogado, jornalista e político brasileiro que atuou como Consultor Geral da República no ano de 1921.

Formariam, conseqüentemente, o patrimônio não apenas as rendas, mas a propriedade, para que, é obvio, com as rendas desta fossem mantidas as casas de órfãos. E nem seria admissível a restrição quanto à de Pernambuco, porquanto os bens da Ordem na Bahia foram doados à Casa de Órfãos desta província (art. 11 cit.), e não se compreenderia como, para o mesmo fim, á da Bahia tivesse sido transferida a propriedade, e á de Pernambuco apenas os rendimentos. (GODOY, 2012)

Embora os bens da Congregação já estivessem sendo direcionados para este fim, em 11 de novembro de 1831, quase um ano após a determinação da Carta de Lei, verifica-se que a implantação da instituição não havia sido efetuada, já que nesta data, a promulgação de um “novo” decreto determinava que se fosse colocada em execução a criação de tal estabelecimento.

O decreto citado era composto por oito artigos que não somente estavam direcionados para a autorização por parte do governo da execução dos estabelecimentos dos órfãos de ambos os sexos, mas também para a autorização da reforma dos estatutos do “Collegio de S. Joaquim” instalado na Corte.

O governo estava autorizado por meio do decreto a elaborar os estatutos provisórios para o estabelecimento, e posteriormente, a nomear uma Comissão que elaboraria os estatutos permanentes para a instituição e destacava ainda que a administração, logo que nomeada, não poderia “vender, alienar nem permutar os bens, por qualquer maneira que seja”. (Decreto de 11 de Novembro de 1831)

Quase um século após determinado pela lei o destino deste patrimônio da extinta Congregação dos Padres S. Felipe Nery em Pernambuco, o parecer de James Darcy destacou que a Santa Casa de Misericórdia do Recife

dizendo-se perturbada no uso, gozo e exercício de seus direitos, para solicitar providencias que façam cessar semelhantes perturbações, reconhecendo-se de vez a sua situação jurídica com relação a esses bens que foram das extintas congregações de São Felipe Nery e Carmelitas Descalços, e hoje são “Patrimônio de Órfãos”, a seu cargo e sob a sua livre administração. (GODOY, 2012. Parecer de James Darcy, 25 de Fevereiro de 1921)

Para James Darcy “as leis de 1830 e 1831 jamais estabeleceram que os bens que pertenciam às extintas Ordens de S. Felipe e dos Carmelitas ficassem sob o poder e administração da Santa Casa”, mesmo porque a Santa Casa do Recife neste período ainda não existia.

Nesse sentido, é possível de se pressupor que a Santa Casa de Misericórdia do Recife já tendo sido fundada neste período, agora mantinha sob sua administração o estabelecimento de Órfãos fundado em Pernambuco. Como é possível perceber de acordo com o parecer, pois:

Em consideração da liberalidade que recebeu, ficou a Santa Casa com o ônus de manter os estabelecimentos. E, com a transferência, os verdadeiros beneficiados são os referidos estabelecimentos, ou antes, os órfãos, que continuam a ser os destinatários em favor dos quais o patrimônio da Santa Casa tem vindo constantemente suprindo a insuficiência do que primitivamente fora criado. (GODOY, 2012)

Nenhum outro documento após o ano de 1831, fazendo menção a este estabelecimento, pelo menos com essa denominação, foi localizado na Coleção de Leis do Império, no entanto, após a localização do parecer discutido, percebeu-se que o estabelecimento de fato fora fundado e que estaria sob a administração da Santa Casa de Misericórdia do Recife.

O único estabelecimento com data de fundação próxima aos documentos legislativos selecionados foi o Educandário de São Joaquim que segundo o site da Santa Casa de Misericórdia foi “fundado em 1830”, tendo a doação do prédio sido feita à Santa Casa somente em 1904, entretanto, seria necessário a localização de fontes que comprovassem tal hipótese, em uma análise mais aprofundada.

2. “Collegio de orphãos da Ilha Grande”

Tabela 15: “Collegio orphãos da Ilha Grande”			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1819	Decreto de 8 de Julho de 1819. Página 35	Estabelece uma ordinaria de 100\$000 mensaes para a sustentação do Collegio de orphãos da Ilha Grande.	Collegio orphãos da Ilha Grande.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção.

Sobre o citado “Collegio de orphãos da Ilha Grande”, o documento apresentou como objetivos institucionais do Colégio, a “educação da mocidade indigente”, e denotou por meio do Decreto de 8 de julho de 1819 uma grande carência financeira apresentada pelo estabelecimento.

O documento apontou ainda, que a instituição havia sido estabelecida na Ilha Grande “pelo louvavel zelo do irmão Joaquim do Santissimo Sacramento”. O decreto ainda considerava imprescindível uma atenção a tão útil estabelecimento designando ao mesmo a ordinária mensal de 100\$000 pagas pelo “Real Erario”, devido “a falta de meios”, que tinha para subsistir.

3. Casa de educação

Tabela 16: Casa de educação “Pedro e Amelia”			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1830	Decisões do Governo- Imperio - Em 9 de Janeiro de 1830. Página: 6-7. N. 11	Sobre o estabelecimento na cidade da Bahia de uma casa de educação de meninas desvalidas com o titulo de – Pedro e Amelia.	Casa de educação Pedro e Amelia.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção

Na Província da Bahia, o ofício da Câmara Municipal solicita de S.M. o Imperador a “imperial protecção”, na criação do “estabelecimento de uma casa de educação de meninas desvalidas”, denominada de “Pedro e Amelia” em benefício e auxílio da “mocidade desamparada do sexo feminino, que não menos reclama os desvelos da caridosa humanidade”.

Sua M. o Imperador, por meio da “Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio”, aprova tal resolução, louvando tão digna iniciativa por parte dos executores e relata “que se dignará proteger um estabelecimento tão philantropico”, no entanto, sob essa denominação não foi localizada nenhuma pesquisa referente ao estabelecimento neste período.

4. “Asylos”

Tabela 17: “Asylos”			
Ano	Documento	Título	Refere-se:
1875	Actos do Poder – Decreto de 9 de Janeiro de 1875. Página: 6-18. N° 5849	Approva o Regulamento do Asylo de meninos desvalidos.	Asylo de meninos desvalidos.
1875	Decisões do Governo – Fazenda – Em 11 de Junho de 1875. Página: 174. N° 217	Autoriza o despacho livre de direitos de diversos objectos mandados vir de França para a Igreja de Asylo de orphãs desvalidas na Provincia do Pará.	Igreja de Asylo de orphãs desvalidas na Provincia do Pará.
1883	Actos do Poder Executivo – Decreto – De 17 de Março de 1883. Página: 431-443. N° 8910.	Dá novo Regulamento ao Asylo de Meninos Desvalidos.	Asylo de Meninos Desvalidos.
1884	Decisões do Governo – Ministério da Fazenda. Página: 145. N° 232 de 22 de Dezembro de 1884	Autoriza a venda, na Côrte, dos bilhetes da loteria concedida pela Assembléa Provincial da Bahia em beneficio do Asylo das orphãs desvalidas Nossa Senhora de Lourdes.	Asylo das orphãs desvalidas Nossa Senhora de Lourdes.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção

A partir de uma perspectiva ampla, considera-se que os asilos foram internatos fundados para o atendimento de crianças entre 6 e 21 anos, órfãs de pai e mãe, ou órfãs somente por parte de mães que não possuíam condições financeiras para dar-lhes sustento, e também após a Lei do Ventre Livre para os ingênuos, a partir de oito anos de idade quando separados de suas mães.

Esses internatos recebiam também os expostos provenientes das Rodas, e em todas as circunstâncias apresentavam como objetivos oferecer-lhes recolhimento e educação, esta que incluía a instrução primária com a oportunidade de aprendizado de ofícios mecânicos para os meninos, e o aprendizado de trabalhos manuais para as meninas.

A partir de 1870 destacaram-se “mudanças no caráter das Rodas e da assistência à infância desvalida do Brasil” como indica Marcílio (2010, p. 32), ocasião em que um sistema composto por amas mercenárias, responsável pelos altos índices de mortalidade dos expostos, foi eliminado, sendo substituído pela introdução dos “sistemas de escritório de admissão aberta”, no qual se permitia “conhecer os pais”, fato que ocasionou em grande queda o número de abandonos.

Nesse sentido, surgem os Asilos de Expostos, uma instituição que apresentava muito mais um caráter de “creche do que de asilo”, visto que, atendia crianças “predominantemente legítimas, filhas de mães trabalhadoras”. (MARCÍLIO, 2010, p. 32)

O Decreto de 9 de janeiro vem destacando o regulamento da instituição “Asylo de meninos desvalidos” no Município da Corte no ano de 1875, especificamente na Freguesia de Guaratiba, sendo este estabelecimento citado ainda pelo Decreto de 24 de Janeiro de 1874, em que se aborda a criação de 10 escolas públicas de instrução primária, dentre elas o asilo.

O decreto citado inicialmente revela os pormenores desta instituição por meio de seu Regulamento. A princípio os objetivos deixam claros os propósitos do estabelecimento, o qual seria um “internato destinado a recolher e educar meninos de 6 a 12 anos de idade”.

A novidade, segundo Castanha (2013, p. 196), “foi a fundação da escola asilo para atender os meninos menores de 12 anos que se encontravam perambulando pelas ruas ou em situação de extrema miséria, como previa o artigo 62 do Regulamento de 1854”, que relata ainda conforme as “informações do relatório do inspetor de instrução pública, José Bento da Cunha Figueiredo, de 1878”, que “o asilo contava com 100 meninos matriculados, ou seja, estava com sua capacidade máxima”.

Logo no ano de 1883, por meio do decreto nº 8910, de 17 de março, um novo Regulamento foi constituído para o Asylo, por meio do qual puderam ser observadas

modificações que se iniciaram pelos objetivos em “recolher meninos desvalidos de 8 a 12 annos”.

Eram admitidos na instituição aqueles que fossem órfãos de pai e mãe, os que fossem órfãos de pai, e aqueles que não pudessem ser mantidos ou educados pelo pai e mãe.

Eram desligados do asilo aqueles que completassem 21 anos, e eram recomendados ao “Collegio de Pedro II”, ou a outro estabelecimento de instrução secundária aqueles que revelassem “grande aptidão para as letras”, já que o ensino no asilo compreendia apenas a instrução primária do 1º e 2º graus.

Completando 18 anos de idade, os meninos começavam a receber uma porcentagem pelos seus trabalhos, sendo realizados depósitos na Caixa Econômica, que eram entregues aos mesmos após sua saída do asilo.

Na Província da Bahia, o “Asylo das orphãs desvalidas Nossa Senhora de Lourdes”, localizado em Feira de Sant’Anna, fundado em 1879 pelo Padre Ovidio Alves de São Boaventura, foi citado na decisão do Governo pelo Ministério da Fazenda em dar a autorização ao Vigário diretor do estabelecimento em realizar na Corte, a venda de bilhetes de loterias em único benefício do Asilo.

No Pará o “Asylo de Orphãs desvalidas”, por meio de uma decisão do Ministério dos Negócios da Fazenda manda vir alguns objetos da França “para uso da Igreja do antigo convento de Santo Antonio, hoje convertido em Asylo”.

5. Escolas

Tabela 18: Escolas			
Ano	Documento	Título	Refere-se:
1858	Aviso de 12 de Junho de 1858 – Ministério dos Negocios do Imperio. Página: 206. Nº 193	Declara que os meninos filhos dos colonos, que forem estrangeiros não estão compreendidos na disposição do art. 64 do Regulamento de 17 de Fevereiro de 1854, para serem obrigados a frequentarem as escolas de instrução primaria.	Escolas de instrução primaria.
1874	DECRETO Nº 5.532, DE 24 DE JANEIRO DE 1874	Crêa 10 Escolas publicas de instrução primaria, no Municipio da Côte.	1 fem. 1 masc. em Jacarepaguá; 1 fem. e 2 masc. em Nossa Senhora da Conceição do Engenho Novo; 2 fem. em São João Baptista da Lagôa; 1 masc. em Santo Antonio e 1 Casa de Asylo masc. em Guaratiba.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção

O primeiro documento a ser identificado datado de 12 de junho de 1858, foi uma resposta a um ofício do “Delegado da instrução primaria, e secundaria da Ilha de Paquetá”, o qual consultou sobre uma questão referente ao ensino dos filhos dos colonos.

Colono, segundo Botelho (2001, p. 215), refere-se à pessoa que “trabalha em regime de colonato”, sendo considerado como “estrangeiro, que se diferenciava do imigrante”, já que “sua introdução no Brasil objetivava criar núcleos de povoamento e de policultura em pequenas propriedades”, sendo estas “estabelecidas após a instauração da Corte Portuguesa” no país, especialmente nas províncias do “Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul”.

A dúvida relatada no documento fora esclarecida especificando que os filhos desses colonos que não fossem “Cidadãos Brasileiros” não seriam obrigados a frequentar as escolas, sendo que deveriam ir para ela apenas nos casos em que seus pais ou tutores os enviassem voluntariamente, e não incorreriam das penas especificadas no “art. 64 do Regulamento de 17 de Fevereiro de 1854”, que destacava:

Art. 64. Os paes, tutores, curadores ou protectores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 annos sem impedimento physico ou moral, e lhes não derem o ensino pelo menos do primeiro grão, incorrerão na multa de 20\$ a 100\$, conforme as circumstancias.

A primeira multa será dobrada na reincidencia, verificada de seis em seis mezes.

O processo nestes casos terá lugar ex-officio, da mesma sorte que se pratica nos crimes policiaes.

O segundo documento desta categoria identificou dez escolas de primeiro grau, cujo atendimento deveria contemplar o público feminino e masculino, especialmente a população do Município da Corte, que tiveram sua fundação decretada a partir da Lei nº 2348 de 25 de Agosto de 1873.

O mesmo decreto que originou a “Casa de Asylo” criou ainda mais nove escolas públicas de instrução primária no Município da Corte, sendo promulgado na data de 24 de janeiro de 1874. Ele estabeleceu a criação de 2 escolas na freguesia de Jacarepaguá, sendo uma feminina e uma masculina; 2 escolas para o sexo masculino e 1 para o sexo feminino na freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Engenho Novo; 2 escolas para o sexo feminino na freguesia de “São João Baptista da Lagôa” e 1 para o sexo masculino em Santo Antônio e 1 para o sexo masculino em Guaratiba.

O decreto previu somente a criação e a localização de cada uma delas, mas não revelou nada sobre questões administrativas ou até mesmo sobre os estatutos para o

funcionamento dessas escolas, não sendo possível nem mesmo verificar se de fato foram fundadas.

6. Institutos de assistência especializada

Tabela 19: Institutos para deficientes			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1855	Decreto nº.1638, de 28 de novembro de 1855	Abre ao Ministerio do Imperio hum credito extraordinario de 15.000\$000 para occorrer ás despezas com o Imperial Instituto dos meninos cegos, no exercicio de 1855 - 1856.	Imperial Instituto dos meninos cegos.
1859	Decreto nº 2.410, de 27 de Abril de 1859	Estabelece definitivamente os vencimentos de Diretor, Professores, e mais Empregados do Imperial Instituto dos meninos cegos, e regula as accumulações e substituições dos empregos do mesmo Instituto.	Imperial Instituto dos meninos cegos.
1867	Decreto nº 4.046, de 19 de Dezembro de 1867	Approva o Regulamento Provisorio do Instituto dos Surdos-Mudos.	Instituto dos Surdos-Mudos.
1873	Decreto nº 5.435, de 15 de Outubro de 1873	Approva o Regulamento que da nova organização ao Instituto dos Surdos-Mudos.	Instituto dos Surdos-Mudos.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção.

O Imperial Instituto dos meninos cegos (1855 e 1859) e o Instituto dos Surdos-Mudos (1867 e 1873) tinham como objetivos o atendimento a um público específico, que incluíam os menores que necessitassem de atendimento especializado.

Nessa categoria selecionada foram identificados quatro documentos que se referiam especificamente a dois institutos de assistência a deficientes, sendo eles o Imperial Instituto dos meninos cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos.

O decreto nº. 1683, de 28 de novembro de 1855, autorizava o atual “Ministro e Secretario d’Estado dos Negocios do Imperio” em seu atual exercício a “hum credito extraordinario de 15.000\$000 para occorrer ás despezas com o Imperial Instituto dos meninos cegos, no exercicio de 1855 – 1856”.

O segundo decreto que tratou dessa instituição foi datado de 27 de abril de 1859 e abordou especificamente questões sobre os vencimentos dos professores do Instituto, destacando ainda em seu ínterim questões relativas às acumulações de cargo dos professores

efetivos, ressaltando que os mesmos não podiam de maneira alguma “reger mais de duas cadeiras”.

A outra instituição destacada foi o “Instituto dos Surdos-Mudos”, por meio do Decreto nº 4.046, de 19 de Dezembro de 1867, no qual o regulamento provisório para funcionamento da instituição fora aprovado.

Assinado pelo Senador do Imperio, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio, o Sr. José Joaquim Fernandes Torres, Conselho Real, o regulamento inicialmente destacou que o estabelecimento foi “dirigido por um Director subordinado ao Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio”, sendo que ao Ministro cabia a responsabilidade pela “suprema inspecção do Estabelecimento”, havendo ainda a possibilidade da nomeação de um comissário que exerça tal função, caso seja designado pelo mesmo Ministro.

Os alunos eram “contribuintes” ou “gratuitos” e segundo os artigos 11 e 12:

Art. 11. Os contribuintes pagarão, por trimestres adiantados, uma pensão arbitrada pelo Governo no principio de cada anno, além de uma joia, no acto da entrada, marcada pela mesma fórma; e trarão o enxoval que fôr determinado no respectivo Regimento interno.

Art. 12. Serão admittidos gratuitamente até 16 alumnos, quando forem reconhecidamente pobres, sendo preferidos os orphãos, os filhos dos militares do exercito e da armada, e os dos empregados publicos que tiverem prestado serviços importantes ao Estado, tomada em consideração, em igualdade de circumstancias, a sua antiguidade.

A instituição admitia somente aqueles que possuíssem atestados que comprovasse a sua deficiência, sendo que deviam ter entre 9 e 16 anos, não podiam ser escravos e nem se “acharem em estado de idiotismo, e por isso incapazes de instrucção”.

Os alunos pobres quando completassem seus estudos, ficavam sob a iniciativa do Governo, a fim de terem o destino mais conveniente que o mesmo lhes julgasse, podendo ainda servir à própria instituição como Repetidores. Sendo que, os alunos que mais se destacassem durante os cinco anos de curso oferecidos pela instituição, nos quais permaneceriam no instituto, para serem avaliados tanto pelo procedimento quanto por seu aproveitamento.

Seis anos após a aprovação do regulamento provisório, o decreto nº. 5.435, de 15 de outubro de 1873, aprovou o regulamento que deu nova organização ao Instituto dos Surdos-Mudos, assinado agora pelo “Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio”, o Dr. João Alfredo Corrêa de Oliveira.

Com relação à saída dos alunos do instituto, nessa nova organização, o aluno que permanecesse por seis anos no instituto, mesmo não tendo concluído sua “educação litteraria”, eram dispensados do estabelecimento. Com excessão de um prazo de prorrogação de dois anos:

1º Para os que estiverem nas condições de completar a sua educação dentro da prorrogação.

2º Para os contribuintes que o requererem.

3º Para os que forem habéis na officina em que trabalharem.

Nenhum alumno porém poderá permanecer no Instituto depois de ter completado 18 annos de idade.

O curso de estudos agora passava a ser de seis anos, e no mesmo dia de entrega dos prêmios aos três melhores alunos do instituto, eram realizados os exames dos alunos do 6º ano.

As oficinas estabelecidas no instituto deviam ser dirigidas por artistas dos Arsenais de Guerra ou da Marinha, nas quais todos os alunos designados eram obrigados a frequentarem num período máximo de quatro horas, sendo que o lucro pertencente a cada aluno que trabalhou era depositado na Caixa Econômica e entregue a ele após sua saída do estabelecimento.

A relação nominal dos alunos que concluíam o curso era enviada aos Presidentes das Províncias, caso “não fizerem retirar os alumnos das respectivas Províncias dentro do prazo de tres mezes depois da communicação”, o Governo dava “aos mesmos alumnos” o destino que julgasse conveniente, ou fazia-os “regressar para a Provincia por cuja conta” haviam sido educados.

Ficou estabelecido ainda que fosse terminantemente proibido o uso do castigo corporal neste estabelecimento.

7. Instituições de assistência aos libertos

A mais importante das atividades mercantis no Brasil colônia segundo Costa e Silva (2011, p.25), era “o tráfico de escravos¹⁸ com a África”, da qual historicamente podem ser observadas as relações diretas e indiretas do regime escravocrata no país com a constituição das políticas sociais e educacionais desenvolvidas ao longo dos anos, bem como a

¹⁸ Trata-se de traficar seres humanos para serem escravizados.

constituição de uma nação fortemente marcada pelo preconceito específico com a cor e o status social.

Para Gonçalves (2000, p. 329) a própria Igreja Católica, quando da abordagem da temática da educação dos negros, não deixou indícios de que a educação dessa parcela social estivesse em seus planos desde o período colonial.

De acordo com Costa e Silva (2011, p.35) em um levantamento sobre o número de escravos no Brasil no ano de 1805 de um número de “3,1 milhões de habitantes”, contava com o número significativo de “1.930.000 negros escravos”, praticamente dois terços da população brasileira.

Entretanto, iniciativas provenientes de instituições mantidas por ordens religiosas no século XIX, como no caso das Franciscanas em Petrópolis, contrariam em parte a afirmação de Gonçalves, pois segundo Santo Deus e Silva (2014, p. 19) afirmam quando da fundação da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo (1868), na qual se receberia as meninas classificadas como “ingênuas”, que artigos de jornal do período destacavam que muitos fazendeiros “libertavam as crianças e matriculavam na escola”

Segundo o trecho do artigo do Correio Paulistano¹⁹ (1871, apud SANTO DEUS; SILVA, 2014, p. 19) identificado na obra “*Padre Siqueira: Escritos, Crônicas e outros testemunhos*” o Visconde de Guaratinguetá deu liberdade a três crianças escravizadas:

Boaventura, de 4 anos de idade, Maria de 9 para 10, e Rosa de 7 para 8. Além deste ato de filantropia, S. Ex.^a, desejando assegurar o futuro das duas libertas, solicitou a admissão delas no Asilo de Senhora do Amparo, em Petrópolis, ao que pronta e generosamente anuiu o Ver. mo João Francisco de Siqueira Andrade, digno fundador e diretor daquele interessante estabelecimento.

Em 1831 a população de seres humanos negros “trazidos anualmente da África superou todos os níveis até então alcançados”. (COSTA e SILVA, 2011, p. 70)

Em algumas cidades “os escravos equivaliam em número às pessoas livres ou mesmo as ultrapassavam”, dentre as quais se destacam “Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Luís, Niterói, Campos, Pelotas e algumas outras”. Somente na cidade do Rio de Janeiro em 1821 os escravizados formavam um terço da população. (COSTA e SILVA, 2011, p. 46)

Este número poderia ser mais elevado ainda, pois “as crianças escravas com menos de 10 anos” não estariam incluídas nestes cálculos. (COSTA e SILVA, 2011, p. 35)

A sociedade brasileira tinha uma vida que girava em torno dos escravizados, especialmente para o funcionamento do sistema econômico, nas “áreas de produção para a

¹⁹ BN, Jornal Correio Pulistano, 1871, Ed. 4404.

exportação”, onde até mesmo “as escravas alugavam-se para diferentes tarefas”, dentre elas amas de leite. (COSTA e SILVA, 2011, p.43-46)

Essas mães escravizadas segundo Resende e Knibel (2015, p. 34) “eram emprestadas, vendidas ou alugadas como amas de leite para as crianças dos senhores das casas, que nasciam sob os cuidados de escravos e cresciam convivendo com eles”, as crianças por sua vez, já nasciam sob a condição de serem vendidas, alugadas, trocadas, e em grande parte, separadas de suas mães.

As principais atividades econômicas nesse período, tanto rurais como urbanas que não exigissem qualificação, eram desenvolvidas e mantidas com base na escravidão, sendo essas atividades que aqui esses seres humanos desempenharam como escravos ou como simples mercadorias baratas devido ao tráfico para o país, que permitiram segundo Marquese (2006, p.119) “o disseminar da escravidão pelo tecido social brasileiro”.

Em sua maioria, “o homem livre era branco”, e o homem negro era escravo. O fato compreendido como uma “dualidade não se desmentia pelo fato de haver negros nascidos livres ou que tinham adquirido a liberdade, e nem mesmo pelo fato de alguns deles serem donos de outros homens. Até prova em contrário, um negro era visto como escravo”. (COSTA e SILVA, 2011, p. 57)

No catolicismo tanto das classes populares, como dos africanos trazidos ao país, que fora imposto pela Igreja, não se fez segundo Gonçalves (2000, p. 331) “acompanhar de um processo que pressupusesse, antes de mais nada, a aquisição da leitura”, foi estruturado exatamente com base na devoção aos santos.

Com relação ao batismo de crianças escravizadas, ao nascer ou poucos dias após o nascimento a criança seria batizada, sendo este um costume dos brancos também, pois era comum que as crianças morressem poucos dias após nascerem, sendo um dos motivos “o tétano umbilical”, já que não havia “condições mínimas de higiene” durante o parto feito em casa “por parteiras ou aparadeiras”, que acabavam por resultar não só na morte da criança, mas também na morte da mãe. (COSTA e SILVA, 2011, p. 62)

Das crianças que sobreviviam, muitas delas morriam antes de completarem 7 anos de idade, pois “era grande em todas as classes sociais, a mortalidade infantil”, além disso, o constrangimento era visível, pois “era de essência da escravidão o livre acesso sexual ao escravo, pois seu corpo pertencia ao senhor. Desde meninas, as escravas estavam sujeitas a ser estupradas pelo dono, por seus filhos, por outros parentes do senhor e pelos feitores”. (COSTA e SILVA, p.62-63)

Mesmo após a promulgação da Lei do Ventre Livre, Santo Deus e Silva (2014, p. 18) afirmam que o “índice de mortalidade infantil entre os escravos aumentou, pois além das péssimas condições de vida, cresceu o descaso pelos recém-nascidos, mesmo a ajuda financeira que fora determinada pela lei não estaria sendo repassada aos fazendeiros para custear a criação das crianças classificadas como ingênuas.

Outro aspecto a ser considerado nesse período e afirmado por Costa e Silva (2011, p. 64) era a intensa busca pela compra da liberdade do esposo ou da esposa nos casos em que um homem escravizado se casasse com uma mulher na condição de liberta ou o contrário, já que nesses casos os filhos “herdavam a condição da mãe”.

Muitas mulheres eram chefes de família, umas porque eram viúvas, outras porque eram abandonadas pelo marido ou então ele fora vendido para longe, e outras ainda porque o pai não assumia a responsabilidade pelos filhos. (COSTA e SILVA, p. 62, 2011, p. 64)

Foram poucos os documentos localizados como parte dessa seleção que ilustraram aspectos importantes para compreendermos as medidas e ações tomadas em favor da infância, provenientes de uma história de lutas e disputas travadas em torno da igualdade pessoal e social, delimitada pela ação daqueles que insistem serem superiores.

A partir da promulgação da Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871, constatou-se que houve iniciativas para o atendimento das crianças libertas. Duas instituições foram identificadas no levantamento: uma delas foi a “Colônia orphanologica Izabel” que possuía como objetivo o atendimento educacional de meninos órfãos e ingênuos; e a outra o “Estabelecimento Rural de S. Pedro de Alcantara” criado por meio do decreto n. 5392 de 10 de Setembro de 1873 e que tinha como objetivos, de acordo com o Decreto nº 9.303, de 27 de Setembro de 1884, “acolher ingenuos e libertos menores, a fim de dar-lhes educação physica, moral e religiosa, e instrucção primaria, artistica, industrial e zootechnica”.

Embora não explicitamente presente no conjunto documental legislativo analisado, os registros bibliográficos apontam para também para muitas irmandades e congregações religiosas que foram construídas desde o século XVIII e também no século XIX, exercendo grande influência na educação dos negros, como exemplo cita-se a Escola Doméstica Nossa Senhora do Amparo, a qual os registros bibliográficos apontam como uma instituição que proporcionava educação às ingênuas.

Segundo Gonçalves (2000, p. 334-5) especialmente durante o século XIX, foram muitas as Irmandades fundadas pelo Estado Português, todas em áreas urbanas, das quais seus

terrenos, templos e prédios eram todos incorporados ao patrimônio da Igreja, “graças a um contrato firmado com o Estado”.

Elas que a partir do século XX se constituíram como “embrião das organizações negras combativas”, funcionaram de forma a preparar os indivíduos para atuarem em atividades comunitárias, “educando-os para [a] vida associativa no mundo urbano”, e que, nos levam a questionar a falta de indícios desses estabelecimentos na Coleção de Leis do Império. (GONÇALVES, 2000, p. 335)

A seguir apresento os documentos identificados pelo levantamento:

Tabela 20: Assistência aos libertos			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1853	Decisões N.7. – FAZENDA. – Em 8 de Janeiro de 1853.	Os requerimentos para alforria de escravos das Fazendas da Nação, de menor idade, devem ser assignados por pessoa que se obrigue a tomar conta da criação e educação delles.	
1854	Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854	Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côte	
1871	LEI Nº 2.040, de 28 de setembro de 1871	Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annul de escravos	Lei do Ventre Livre
1872	Decreto nº 5.135, de 13 de Novembro de 1872	Approva o regulamento geral para a execução da lei nº 2040 de 28 de Setembro de 1871.	Lei do Ventre Livre
1873	DECRETO N. 5392 - DE 10 DE SETEMBRO DE 1873	Autoriza a celebração do contracto proposto por Francisco Parentes para a fundação de um estabelecimento rural na Provincia do Piauhy, comprehendendo as fazendas nacionaes denominadas - Guaribas, Serrinhas, Matos, Algodões, e Olho d'Agua -, pertencentes ao departamento de Nazareth.	
1873	N. 332.-AGRICULTURA, COMMERCIO E OBRAS PUBLICAS. Em 3 de Outubro de 1873.	Circular, exigindo informações dos Presidentes de Provincias sobre sociedades fundadas para a criação, tratamento e educação dos filhos livres de mulher escrava e recomendando-lhe que promovam o augmento do fundo de emancipação.	
1884	Decreto nº 9.303, de 27 de Setembro de 1884	Approva o Regulamento do Estabelecimento Rural de S. Pedro de Alcantara, na Provincia do Piauhy.	Estabelecimento Rural de S. Pedro de Alcantara, na Provincia do Piauhy.

1879	N. 178.- AGRICULTURA, COMMERCIO E OBRAS PUBLICAS.- Em 28 d Março de 1879.	Approva o acto da Presidencia da Provincia de Pernambuco pelo qual mandou admitir na colônia orphanologica Izabel, o menor Alfredo, filho da escrava Cecilia, pertencente a D. Maria dos Anjos Sá Barreto.	Colônia orphanologica Izabel
------	---	--	------------------------------

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção.

Por meio de uma decisão datada de 8 de janeiro de 1853, o “Presidente do Tribunal do Thesouro Nacional”, o Sr Joaquim José Rodrigues Torres declarou ao “Inspector da Thesouraria de Fazenda da Provincia do Maranhão”, que os requerimentos destinados à “alforria de escravos das Fazendas da Nação”, que fossem menores de doze anos, somente eram aceitos, caso fossem assinados por pessoas conhecidas, que se obrigassem “tomar á sua conta a criação e educação delles”, no momento em que “se lhes entregarem as contas”.

Uma leitura inicial do documento nos leva a considerar que o governo imperial não demonstrava interesse em tomar para si a responsabilidade pelo cuidado e educação das crianças escravizadas, nem mesmo das que em algum momento haviam sido alforriadas, promovendo medidas que até mesmo poderiam prejudicar muitas ações de alforria que favorecessem a libertação de maior número de crianças nessas condições de escravos.

Fato este comprovado por meio do decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854 – a Reforma Coutto Ferraz - que aprovou “o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte”, o qual determinou as medidas para a inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares que promovessem a instrução primária e secundária, no tocante também aos professores que lecionariam nesses estabelecimentos, destacando o ensino nas instituições públicas, as divisões de classe entre outros aspectos funcionais e organizacionais nessas instituições educativas.

Esse decreto foi taxativo ao determinar no capítulo III, que tratou das escolas públicas, especificamente em seu artigo 69, os critérios para a admissão de alunos declarando que não seriam “admittidos á matricula”, nem poderiam “frequentar as escolas”:

§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vaccinados.

§ 3º Os escravos.

Observa-se assim o total desinteresse em atender essa parcela da população que além de escravizada, não teria nem mesmo respaldo por parte do governo imperial em ter atendimento às condições mínimas de atendimento sócio-educativas, sendo tratados ao longo

desse período como simplórias mercadorias, não como seres humanos dignos de direitos igualitários.

Em capítulo único do título IV deste documento estabeleceram-se as regras quanto ao ensino particular primário e secundário. Nele não ficou explicitada a admissão ou não de pessoas escravizadas nessas instituições, porém, o mesmo capítulo cita o Collégio de Pedro II e o seu sistema de ensino, como sendo um colégio de instrução secundária particular, não deixando claro se poderiam ou não ser admitidos nesse colégio alunos escravizados ou alforriados, já que, nem mesmo este documento ou mesmo o Decreto nº 2.006, de 24 de Outubro de 1857, que aprovou o “Regulamento para os collegios publicos de instrucção secundaria do Municipio da Côrte” sequer fizeram menção sobre essa parcela populacional.

Desde o período citado, não se observou medidas que promovessem o atendimento educacional às crianças escravizadas ou alforriadas.

No ano de 1871, a Lei nº 2040, mais conhecida como Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro declarou em seu artigo 1º que “os filhos de mulher escrava que nascerem no Imperio desde a data desta lei, serão considerados de condição livre”.

A lei ressaltou que os filhos menores podiam ficar “em poder ou sob a autoridade dos senhores de suas mãis”, os quais tinham “obrigação de cria-los e trata-los até a idade de oito annos completos”. No momento em que a criança completasse oito annos “o senhor da mai” teria a “opção, ou de receber do Estado a indemnização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 annos completos”.

Entretanto, as crianças nascidas sob esse regime, e que fossem abandonadas pelos senhores de suas mães, ou fossem “cedidos”, podiam ser entregues pelo governo “a associações por elle autorizadas”, nas quais:

§ 1º As ditas associações terão direito aos serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 annos completos, e poderão alugar esses serviços, mas serão obrigadas:

1º A criar e tratar os mesmos menores;

2º A constituir para cada um delles um peculio, consistente na quota que para este fim fôr reservada nos respectivos estatutos;

3º A procurar-lhes, findo o tempo de serviço, apropriada collocação.

§ 2º As associações de que trata o paragrapho antecedente serão sujeitas á inspecção dos Juizes de Orphãos, quanto aos menores.

§ 3º A disposição deste artigo é applicavel ás casas de expostos, e ás pessoas a quem os Juizes de Orphãos encarregarem da educação dos ditos menores, na falta de associações ou estabelecimentos creados para tal fim.

§ 4º Fica salvo ao Governo o direito de mandar recolher os referidos menores aos estabelecimentos publicos, transferindo-se neste caso para o Estado as obrigações que o § 1º impõe ás associações autorizadas.

Nota-se nesse sentido, uma intenção implícita na maneira de contenção de liberdade, já que lhes seriam impostas condições de aluguel de serviços, além da utilização gratuita dos serviços desses menores.

Reforçada esta lei em 1872, pelo decreto de nº 5135, datado de 13 de novembro que destacou que até completarem oito anos de idade, os filhos livres de mulheres escravizadas, deviam ficar sob os cuidados dos senhores dessas mulheres (mesmo nos casos em que houvesse a morte dessa mãe) no que se refere à criação e tratamento “sob pena de pagarem, desde o dia do abandono”, exceto em “caso de penuria, os alimentos que, a prudente arbitrio, forem taxados pelo juízo de orphãos”, até o momento em que esses menores fossem “entregues a alguma das associações mencionadas na lei, ás casas de expostos ou às pessoas que forem encarregadas de sua educação”.

O documento também ressaltou que na falta de associações destinadas ao atendimento das crianças nascidas após a Lei do Ventre Livre, ou ainda aquelas nascidas das filhas livres de mulheres escravas, os menores podiam ser entregues às “casas de expostos, ou a particulares, aos quaes os juizes de orphãos encarregarão a sua educação”.

No entanto, esses locais destinados ou futuramente criados para o cuidado dessas crianças teriam “direito aos serviços gratuitos dos menores até á idade de 21 annos”, podendo “alugar esses serviços”, tendo a obrigação:

- 1º De criar e tratar os mesmos menores;
- 2º De constituir para cada um delles um peculio, consistente na quota que para esse fim fôr marcada;
- 3º De procurar-lhes, findo o tempo de serviço, apropriada collocação.

Nesse sentido, é possível considerar que o regime escravocrata tenha apenas alguns aspectos alterados e agora sob uma capa de tutela do poder público, as crianças ditas “livres” nascidas nesse contexto continuariam a ser escravizadas em condições permitidas por lei.

Para alugar os serviços desses menores, o documento pontua o critério da idade, na qual era permitido tal aluguel se o menor já houvesse completado “8 annos de idade”.

Destaca-se ainda que cabia aos juizes de órfãos fiscalizar a “instrucção primaria e a educação religiosa dos menores, quér exigindo das associações, das casas de expostos e dos particulares o cumprimento dessa obrigação”.

Em 1873, uma circular datada de 3 de outubro exigia dos presidentes das províncias informações “sobre sociedades fundadas para a creação, tratamento e educação dos filhos livres de mulher escrava”.

Esse documento buscava promover a organização de associações “para a criação, tratamento, educação e estabelecimento dos menores, filhos de escravas” nascidos após a Lei do Ventre Livre, além de “desenvolver as instituições” que existissem “destinadas a este fim ou á emancipação dos escravos”.

Nesse sentido, o “Ministerio dos Negocios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas” solicitou com urgência do governo das províncias:

1.º se existem na Provincia a seu cargo elementos e disposições para fundarem-se aquellas associações, devendo immediatamente empregar esforços para sua organização e communicar-me as medidas que por parte do Governo forem precisas para esse fim; 2.º se existem sociedades de emancipação já organizadas e funcionando com estatutos legalmente approvados, devendo V. Ex. promover sua regularisação na hypothese contraria; quaes os meios de que dispõe, os serviços que têm prestado, as medidas que convem adoptar para seu desenvolvimento; finalmente se estão dispostos a admittir entre os fins de sua instituição o de receberem os menores filhos de escravas mencionados no art. 2.º e sob que condições.

Após essas considerações acerca da criação dos estabelecimentos destinados a esse fim, observamos a aprovação dos estatutos de duas instituições destinadas ao atendimento destas crianças nascidas sob o regime escravocrata, após a Lei do Ventre Livre a partir do levantamento analisado, sendo elas: o “Estabelecimento Rural de S. Pedro de Alcantara, na Provincia do Piauhy” e a “Colônia Orphanológica Izabel”.

Por meio do Decreto nº 9.303, de 27 de Setembro de 1884, o qual aprovou o regulamento do “Estabelecimento Rural de S. Pedro de Alcantara” que fora instalado na “Provincia do Piauhy”, após ter sido criado por meio do Decreto n. 5392 de 10 de Setembro de 1873, foi possível uma visualização dos aspectos funcionais dessa instituição que tinha como objetivos:

... não sómente acolher ingenuos e libertos menores, afim de dar-lhes educação physica, moral e religiosa, e instrucção primaria, artistica, industrial e zootechnica, como introduzir na industria pastoril os melhoramentos que forem compatíveis com os recursos de que dispõe, applicando os methodos de melhorar as raças por cruzamento e por selecção.

Além desse aspecto, o documento citou que para atingir seu objetivo o estabelecimento teria oficinas “com as devidas proporções e observancia dos preceitos hygienicos”, ficando sujeito “à inspecção immediata do Ministerio da Agricultura, Commercio e Obras Publicas, e à da Presidencia da Provincia do Piauhy”, quando necessário fosse.

No entanto, o documento que descreveu com precisão as atribuições referentes à administração, as obrigações dos empregados, a questão da prestação de contas, patrimônio e

rendas do estabelecimento, não apresentou nem mesmo no capítulo que tratava das disposições gerais as referências quanto ao ensino primário das crianças classificadas como “ingênuos”.

A “Colonia orphanologica Izabel” foi citada uma única vez neste corpo documental por meio da decisão de nº 178 - Agricultura, Comércio e Obras Públicas, em 28 de Março de 1879, que ressaltou sobre questões relativas à aprovação do encaminhamento de um menor, filho de uma mulher escravizada, determinando seu atendimento nesta instituição.

8. Instituições de Assistência Indígena

Tabela 21: Assistência aos indígenas			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1870	N.º 275. – AGRICULTURA, COMMERCIO E OBRAS PUBLICAS. – Em 21 de Setembro de 1870.	Crea um collegio para meninos indígenas.	Collegio Isabel
1870	N. 276. – AGRICULTURA, COMMERCIO E OBRAS PUBLICAS. – Em 21 de Setembro de 1870.	Crêa no Araguaya um estabelecimento sob a denominação de – Collegio Isabel – destinado a instrução religiosa e profissional dos meninos das diversas tribus daquela região.	Collegio Isabel
1872	N. 119. – FAZENDA. – Em 16 de Abril de 1872.	Indefere o pedido de alguns Indios do aldeamento existente em Cabo Frio, relativamente á educação superior de seus filhos.	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção.

O “Collegio Isabel” foi a única instituição fundada para o atendimento específico de crianças indígenas encontrada, com a finalidade de oferecer, segundo a Decisão nº 275 do Ministério dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, de 21 de Setembro de 1870, “os elementos da instrução religiosa e profissional” aos meninos das diversas tribos da região do Vale do Rio Araguaia.

A categoria analisada permitiu identificar o “Collegio Isabel” na Provincia de Goiás, e também a decisão do “Ministerio dos Negocios da Fazenda” na região de Cabo Frio, nos permitiu supor a existência de outra instituição não citada pela fonte.

Em 21 de setembro de 1870, uma decisão do “Ministerio da Agricultura, Commercio e Obras Publicas” foi enviada ao “Presidente da Provincia de Goyaz”, na qual o governo criou um colégio destinado ao atendimento da população indígena, para os meninos das diversas

tribos da região do “Valle do rio Araguaya”, a fim de que recebessem “elementos da instrução religiosa e profissional, com a organização, direcção e regimen economico constante das instrucções annexas”.

A incumbência dessa criação ficou ao encargo do Dr. José Vieira Couto de Magalhães, com a orientação ao Presidente desta província de proporcionar meios que o auxiliassem “no desempenho dessa importante commissão”.

As instruções anexas a esta decisão trouxeram consigo os elementos que direcionaram tanto questões organizacionais, diretivas quanto econômicas.

Iniciando-se pelo ensino, foi destacado que estava dividido em duas partes: primário e profissional, compreendendo:

... primário, que comprehendera a doutrina christã, as primeiras letras e musica; o profissional, de que farão parte os officios mecanico, especialmente ferreiro e carpinteiro com applicação especial á construcção naval, bem como a pratica da agricultura limitada ao tamanho das terras, uso dos instrumentos e cultura das plantas habituaes aos indígenas.
No ensino das meninas entrarão trabalhos de agulha e tear.

Aos professores fazia-se necessário o conhecimento da “lingua usada pela mais numerosa das tribus para mais facil communicacão com os alumnos à sua entrada e a fim de servir de interprete nas relações do estabelecimento com os indigenas”, cabendo aos sacerdotes o ensino religioso e “educação dos meninos”, sendo que as meninas eram instruídas por pessoas do mesmo sexo.

O artigo 3º destacou os objetivos da educação e instrução do estabelecimento destacando que tinham “por fim principal habilitar os meninos a serem para o futuro intermediarios para com as tribus a que pertencão, attrahindo-as aos habitos sociaes”.

As oficinas de ensino aos indígenas e também de produção de produtos que dessem renda ao estabelecimento seriam utilizadas pelo Governo, para applicação em benefício da própria instituição.

Anualmente, um relatório descritivo, sobre o estado de estabelecimento, além dos resultados obtidos e o apontamento de outras medidas que fossem necessárias era enviado ao Governo, pois a comunicação entre a província e o Governo podia acontecer sempre que necessário, caso os motivos fossem urgentes.

Na mesma data desta decisão anterior, outra decisão partindo do mesmo ministério, compreendeu a solicitação do Sr. Dr. José Vieira Couto de Magalhães que para iniciar este trabalho destacou ser necessário que o Ministério da Fazenda desse “ordens não só para lhe ser entregue no Thesouro Nacional a quantia de 12:000\$000 destinada a aquisição,

transporte e assentamento de uma machina”, além dos “respectivo motor a vapor e pertenças a fim de preparar o material da officina do estabelecimento”, e ainda solicitou a habilitação da “Thesouraria de Fazenda da Provincia de Goyaz com o credito de 15:000\$000 destinados á execução das referidas instrucções”.

Ainda o indeferimento do pedido de alguns índios no aldeamento em Cabo Frio, na data de 16 de abril de 1872, verificou-se que solicitavam “pensões para a educação superior de seus filhos”, entretanto, o pedido foi negado pelo “Ministerio dos Negocios da Fazenda”, pois, amparados pelo Aviso de 18 de outubro de 1833, argumentou-se que somente poderiam “proteger e tratar dos Indios pobres e da educação de seus filhos, a qual não deve ser outra senão a que consiste na instrucção primaria”.

Esse pedido nos aponta para um possível conflito entre os indígenas e os dirigentes do governo, na reivindicação de direitos. Pode-se supor que havia naquela localidade uma escola primária que atendesse aos indígenas, no entanto, não é possível afirmar somente a partir desta fonte se era uma instituição específica para esse fim, mesmo porque a fonte não explicita o estabelecimento.

9. Associações

Tabela 22: Associações			
Ano	Documento	Título	Refere-se:
1878	Decisões do Governo – Fazenda – Em 5 de Fevereiro de 1878. Página: 32. Nº 46.	Isenta do pagamento de imposto de industrias e profissões a Associação Religiosa e Caritativa do Asylo de Santa Izabel em Petropolis.	Associação Religiosa e Caritativa do Asylo de Santa Izabel; Sociedade Franceza de Beneficencia da Côte; Escola Domestica de Nossa Senhora do Amparo em Petropolis.
1880	Actos do Poder Executivo – Decreto de 1880. Página: 323-326. Nº 7732	Approva os estatutos da Associação das Servas do Senhor.	Associação das Servas do Senhor
1880	Actos do Poder Executivo – Decreto de 14 de Junho de 1880. Página: 312-316. Nº 7729	Approva os estatutos da Associação Fluminense do Sagrado Coração de Jesus, Amparo das meninas desvalidas.	Associação Fluminense do Sagrado Coração de Jesus, Amparo das meninas desvalidas.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção.

As associações funcionavam no sentido de auxiliar as instituições assistenciais, por meio da oferta de trabalho aos pensionistas e pelo auxílio financeiro de donativos e esmolas ofertadas, atuando de maneira indireta na educação das crianças atendidas. Além de atuarem

como protetoras dessas entidades requeriam das autoridades competentes, ajustes funcionais que promoveriam maiores possibilidades de melhorias no atendimento e oferta educacional às crianças por elas atendidas.

A Associação Religiosa e Caritativa do Asylo de Santa Izabel em Petrópolis foi citada uma única vez nesta documentação, por meio do comunicado realizado por parte do Ministério dos Negócios da Fazenda, datado de 5 de fevereiro de 1878, sobre a aprovação do requerimento em que esta instituição pedia que o internato de meninas estabelecido em Petrópolis, o qual era dirigido pela irmã de caridade Fragalde fosse “isento do imposto de indústria e profissões”.

O documento deixou claro que o internato possuía como objetivos a “educação e o ensino de meninas pobres”, e aparentemente utilizado para deferimento deste pedido, foi o fato de que este estabelecimento se encontrava nas mesmas condições de funcionamento que a “Sociedade Franceza de Beneficencia da Côrte” – fundada em 1836 para apoiar os compatriotas franceses residentes no Rio de Janeiro, e que hoje, “presta assistência a todos”, sem distinção seja ela qual for²⁰ - e a Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo em Petrópolis, esta fundada em 22 de Janeiro de 1871, a qual mais adiante será abordada, e que tinha como objetivos a educação de crianças pobres e órfãs, sendo que esta última também permanece até os dias de hoje²¹.

Parece ser possível afirmar que a associação intercedeu em favor do internato, argumentando que essas duas instituições eram isentas de tal imposto e que o estabelecimento dirigido pela irmã Fragalde, por se apresentar e funcionar como eles, também, não deviam pagá-lo.

Outra duas associações foram citadas no ano de 1880: a Associação Fluminense do Sagrado Coração de Jesus e a Associação das Servas do Senhor.

A Associação Fluminense do Sagrado Coração de Jesus citada no Decreto de 14 de Junho de 1880, por meio do qual foram aprovados os seus estatutos. A instituição tinha como objetivo o amparo das meninas desvalidas, destacando em meio às suas regras para funcionamento que suas reuniões sempre seriam realizadas no “Collegio da Immaculada Conceição”, mas não se refere explicitamente a alguma ligação entre a Associação e o Colégio.

²⁰Disponível em: <<http://www.afranbe.org.br>> Acesso em 5 de janeiro de 2015

²¹Disponível em: <<http://www.franciscanasdoamparo.org.br/fraternidade.htm>> Acesso em 5 de janeiro de 2015

Logo a Associação das Servas do Senhor, com sede na Côrte, especificamente no “Collegio da Immaculada Conceição” tinha como objetivos “cuidar da roupa, alfaias e mais paramentos que servem nos actos religiosos do nosso culto, já fornecendo estes objectos ás igrejas necessitadas, já tratando do concerto, lavagem e engommado de tal roupas e alfaias”; além de se colocar à disposição para “auxiliar quanto puder a instituição das crianças de côr, denominada Asylo de Santa Maria”, anexo ao “Collegio Immaculada Conceição”, por meio da promoção da “entrada de pensionistas e dando-lhes trabalho e esmolas”.

9.1 Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo em Petrópolis

O documento legislativo que fez menção à Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo em Petrópolis foi a Decisão do Governo – Fazenda, datada de 5 de Fevereiro de 1878, sendo esta a única fonte referente à instituição nesse levantamento da Coleção de Leis do Império.

Como já fora dito, a instituição permanece até os dias de hoje tendo se tornado um símbolo importante de uma obra social para a população da cidade de Petrópolis como relatado em conversa informal, pelos funcionários do Arquivo e Biblioteca do Museu Imperial da cidade.

Segundo Resende e Knibel (2015, p. 25), a instituição foi fundada pelo Padre João Francisco de Siqueira Andrade no ano de 1868, com o objetivo de oferecer “formação moral, educacional e profissional a meninas carentes”.

Ainda a instituição possuía como proposta de atendimento destacado nos estatutos enviados à aprovação pelo governo imperial, de acordo com Santo Deus e Silva (2014, p. 18) o estabelecimento receberia também as “ingênuas”, ou seja, as crianças libertas filhas de mães escravizadas, para serem educadas, porém, mesmo o Padre Siqueira tendo assumido para si essa responsabilidade, “o governo devolveu os estatutos alegando não ser de sua alçada a decisão a respeito”.

Em 1871, a instituição contava inicialmente com o número de 18 alunas, onde eram preparadas para o “casamento, o serviço doméstico e o magistério”, sendo que esse número foi aumentando gradativamente com o passar dos anos (RESENDE; KNIBEL, 2015, p. 25).

Ficaram encarregadas pelo ensino e também pela direção da escola segundo Santo Deus e Silva (2014, p. 40) “as religiosas da Congregação do Sagrado Coração de Maria”, totalizando um número de cinco mulheres no desempenho dessas funções.

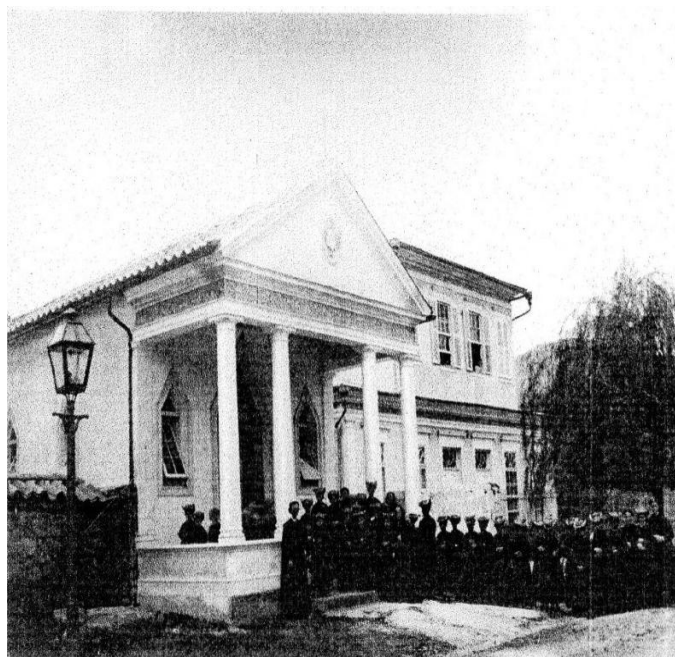


Imagem 6: Grupo de alunas e professoras da Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo. Acervo do Museu Imperial. (RESENDE; KNIBEL, 2015, p. 25)

O ensino na instituição compreendia a leitura e a escrita, o domínio das quatro operações matemáticas, a leitura da Bíblia e de “livros piedosos” e o canto, além disso, aprendiam a “cozinhar, lavar, engomar roupas, horticultura e jardinagem, noções de confeitaria, prática de enfermagem de casaconfecção de flores e chapéus, obras de agulha, bordado e costura”. (RESENDE; KNIBEL, 2015, p. 25)

Foram elaborados cinco estatutos de acordo com Santo Deus e Silva (2014, p.131) para o funcionamento da Escola Doméstica desde 1872 até 1876, além do programa apresentado ao Imperador no ano de 1876. No ano de 1868 o programa definia como idade para admissão, meninas entre sete e doze anos de idade que fossem pobres ou órfãs, além das meninas “embora de ventre cativo”, libertas pelos senhores ou senhoras. Em 1872, o estatuto previa a admissão de meninas entre 5 e 10 anos “pobres e inteiramente desvalidas, sem distinção de classe, de cor ou de origem”.

Os estatutos dos anos de 1873, 1874 e 1875 permaneceram com a mesma determinação na questão da idade para recebimento das meninas na escola, porém, no último estatuto apresentado à Imperatriz Princesa Isabel, no ano de 1876, a instituição pontua que seriam admitidas “gratuitamente, meninas desvalidas, menores de 10 anos; e, mediante contribuição pecuniária que for estipulada, as ingênuas, em virtude da Lei de 28 de Setembro de 1871”. (SANTO DEUS; SILVA, 2014, p. 153)

Em conversa informal com a autora da obra *“Padre Siqueira: Escritos, Crônicas e outros testemunhos”* a autora Irmã Neli do Santo Deus destacou que um dos maiores questionamentos no desenvolvimento de sua pesquisa sobre a Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo, foi o fato de que formalmente a aprovação para o funcionamento da instituição somente fora dada pela Imperatriz Princesa Isabel, provavelmente por ocasião da apresentação dos estatutos de 1876, no entanto, o estabelecimento já funcionava desde 1868, o que gerou dúvidas para as autoras que ainda buscam nas fontes as respostas sobre os possíveis motivos que permitiram que a instituição funcionasse mesmo sem a real aprovação.

10. Sociedades

Tabela 23: Sociedades			
Ano	Documento	Título	Refere-se:
1880	Actos do Poder Executivo – Decreto – De 28 de Agosto de 1880. Página: 469-479. N° 7809	Approva os estatutos da Sociedade Beneficente - Filhos da Luz.	Sociedade Beneficente - Filhos da Luz.
1878	N. 46.- FAZENDA.- Em 5 de Fevereiro de 1878.	Isenta do pagamento de imposto de industrias e profissões a Associação Religiosa e Caritativa do Asylo de Santa Izabel em Petropolis.	Sociedade Franceza de Beneficencia da Côte

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção.

As sociedades também prestavam atendimento indireto às crianças, por meio do auxílio pessoal e financeiro que prestavam às instituições de acolhimento dos menores. A Sociedade Beneficente Filhos da Luz propunha como finalidade institucional, segundo o § 4 do Decreto nº 7.809, de 28 de Agosto de 1880, a fundação de uma “escola publica de ensino primario, para orphãos necessitados de ambos os sexos”, que difundisse a instrução para a população, oferecendo o atendimento facultado aos filhos dos seus sócios.

A Sociedade Beneficente Filhos da Luz localizada na Corte foi citada por meio do decreto nº 7809 de 28 de agosto de 1880, que define os estatutos de funcionamento da instituição que funciona há pelo menos vinte e cinco anos, com a finalidade de “diffundir a instruccão e exercer a beneficencia por meio da protecção e soccorro mutuo”. Foi possível constatar que dentre seus fins se incluíam, além da fundação de uma escola pública de instrução primária para os órfãos necessitados, independentes do sexo, o auxílio a qualquer

outra entidade pia ou beneficente que estivesse necessitada, caso houvesse recursos suficientes para tal.

No artigo 60 de seus estatutos estava prevista ainda a criação de uma biblioteca, que seria destinada “ao uso privativo dos socios ou seus filhos; na escola, porém, poderão ser admittidas gratuitamente crianças pobres de pessoas estranhas á sociedade”.

A citada “Sociedade Franceza de Beneficencia da Côrte” referida no requerimento da Associação Religiosa e Caritativa do Asylo de Santa Izabel e Petropolis”, realizado em 5 de fevereiro de 1878, foi citada esta única vez na documentação selecionada, e neste período somente atendia aos franceses residentes no Rio de Janeiro.

PARTE III – EM BENEFÍCIO PRÓPRIO E DA NAÇÃO: INSTITUIÇÕES NAVAIS E MILITARES

[...] a compreensão do passado precisa levar em conta as tensões existentes em torno das relações sociais que constituem os processos históricos. (KUHLMANN Jr; FERNANDES, 2012, p. 22)

1. Instituições Navais

A admissão de “orphanos e expostos” de nacionalidade brasileira no Arsenal da Marinha acontece desde 1832, primeira data localizada referente às instituições dirigidas pelo Ministério dos Negócios da Marinha. O atendimento aos menores nessas instituições se iniciava a partir de sete anos de idade, oferecendo-lhes a instrução desde as primeiras letras e operações matemáticas, evoluindo para a aprendizagem técnica e serviço profissional, possibilitando aos mesmos o ingresso e permanência na carreira naval.

A Secretaria de Estado dos Negócios da Marinha foi um órgão governamental criado pelo rei de Portugal em 28 de julho de 1736, e que após a vinda de D. João VI ao país foi reorganizada²².

A categoria institucional abordada neste subtítulo, embasada pela documentação legislativa selecionada, somente apresentou algum registro a partir do ano de 1832, embora a Secretaria de Estado dos Negócios da Marinha tenha sido criada em 1736 e a vinda de D. João e a Corte Imperial tenha se dado em 1808.

Nesse sentido, foi possível identificar alguns estabelecimentos navais em províncias específicas que atendiam crianças desde os 7 até os 16 anos. Dentre as crianças atendidas, fazia parte de sua constituição a parcela socialmente desfavorecida, que incluía órfãos, desvalidos ou expostos, para comporem os quadros de aprendizes em suas unidades.

Foram 21 documentos legislativos localizados, selecionados e analisados, que apontaram para a fundação de estabelecimentos que recebiam “orphanos”, “desvalidos” e também “expostos” para constituírem o corpo de aprendizes dessas instituições militares, sendo elas: as Companhias Fixas de Marinheiros ou Companhias de Aprendizes Marinheiros ou Escolas de Aprendizes Marinheiros; as Companhias de Aprendizes Menores, ou Companhias de Aprendizes Artífices e o Externato no Arsenal da Marinha da Corte.

²²Disponível em:<<http://www.marinha.mil.br>>Acesso em 16 de janeiro de 2015

Como essas crianças eram admitidas? Como eram vistas e tratadas? O que se esperava desses aprendizes? Esses são alguns questionamentos levantados inicialmente e que podem em parte traduzir uma concepção de infância dentro dessas instituições, bem como uma concepção que o próprio império denota por meio de suas medidas e ações, além dos sujeitos partícipes que contribuem para que tais ações sejam efetivadas é o que se espera responder a partir da análise individual desses estabelecimentos.

Nesse processo, faz-se necessário compreender alguns aspectos anteriores à criação e fundação dessas instituições regidas e regulamentadas sob a supervisão do Imperador, pelo Ministério dos Negócios da Marinha, por meio do qual as ações e medidas eram pensadas e determinadas, explicitando por diversas vezes através dos discursos presentes nos documentos e decisões aprovadas, os interesses das classes dominantes na manutenção e controle social da população, e dentre esta se incluía os menores.

A identificação da primeira fonte legislativa referente ao Ministério dos Negócios da Marinha se deu por meio do decreto datado de 11 de julho de 1832 para a Província da Bahia, na qual a Regência, em nome do Imperador, estabeleceu que fossem constantemente conservados cinquenta aprendizes livres para o Arsenal da Marinha e vinte para o Exército.

A seleção desses cinquenta aprendizes se daria seguindo o critério destacado pelo artigo segundo do mesmo decreto em que se determinava que fossem “sempre preferidos para competente admissão aquelles mancebos que tiverem sahido do collegio dos orphãos, os expostos, e os que souberam ler, escrever, e contar”.

Em 21 de novembro de 1833, o Ministério dos Negócios da Justiça explicitou por meio de um breve texto, uma nova decisão do Imperador D. Pedro II, dada por intermédio da Regência, providências que deveriam ser tomadas com relação aos órfãos em um discurso que denotou sob ordem da Regência, a autorização para que os órfãos fossem entregues aos Inspetores responsáveis por encaminhá-los para os Arsenais, ao que transparece pelo documento de uma forma não facultativa, que indicava meios para contenção futura de resistência social, além de formas de conseguir aprendizes para o trabalho nesses estabelecimentos.

Sendo publico e constante o abandono, em quase por toda a parte se acham os bens dos orphãos, uns mal aproveitados, e outros extraviados, em prejuizo dessa parte desvalida da sociedade á quem aliás as leis ainda em vigor tanto protegem; e sendo tambem certo que muitos pobres orphãos pobres e miseráveis são criados em perfeito abandono sem instrucção ou educação alguma civil e religiosa, em grave damno futuro delles e da nação: Manda a Regencia, em Nome do Imperador o Senhor D. Pedro II, que Vm. No districto da sua jurisdicção cumpra, e faça cumprir a Legislação em vigor, Ordenação Liv. 1.º Tit. 88, desempenhando realmente, e não

por formula, o honroso encargo de Juiz e pai desses seus desvalidos concidadãos: E porque nos Arsenaes da Marinha e Guerra existem escolas onde são recolhidos os orphãos pobres para alli receberem conveniente educação, já para a marinhagem e já para outros officios mecânicos, e próprios para a construcção naval, e instrumentos de guerra; Ordena outrosim a Mesma Regencia que Vm. Para alli remetta a entregar aos respectivos Inspectores os orphãos menores, que estando nessas circumstancias, divagam pelas ruas e districtos dessa cidade em total abandono; recomendando-lhe muito a maior fiscalisação e actividade na execução desta tão necessária como útil providencia.

Nesse contexto, a decisão de 1833, passava a abranger a todos os órfãos e não aqueles somente que houvessem saído do colégio citado pelo decreto de 1832, mas sim todos aqueles que estivessem pelas ruas, em total abandono, para que se tornassem úteis a si mesmo e à nação, segundo as aspirações imperiais.

No mesmo ano, em outra decisão do império datada de 30 de dezembro, foi possível destacar a semelhança entre os objetivos traçados no discurso acima a respeito dos órfãos, e o seu próprio conteúdo.

O documento abordado destacava que os órfãos para ali enviados, poderiam ter uma “conveniente educação”, e, além disso, poderiam para “utilidade sua, e da nação empregar-se no serviço da Armada, e dos Arsenaes”.

Mas somente em julho de 1837, três anos e meio após essa decisão, é que outra medida governamental autorizava o Presidente da Província do Rio de Janeiro a enviar para o “Arsenal da Marinha da Côrte”, para que aprendessem officios e artes, “todos os meninos orphãos e desamparados” que houvesse nessa Província, sendo assim, supõe-se que todo o discurso desde 1832 até 1837 não tenha saído efetivamente do papel, e que de fato, poucos eram os órfãos a serem atendidos nos Arsenais.

A seguir disponibilizamos os documentos citados nesse corpo introdutório, e na sequência seguem-se os subtítulos que destacam especificamente as instituições navais criadas com objetivos de atender aos menores nesse recorte temporal.

Tabela 24: Instituições Navais			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1832	Decreto de 11 de Julho de 1832	Manda conservar constantemente cinquenta aprendizes livres no Arsenal de Marinha , e vinte no do Exercito na Provincia da Bahia.	Arsenal da Marinha e do Exercito na Provincia da Bahia
1833	N. 714. – JUSTIÇA. – EM 21 DE NOVEMBRO DE 1833.	Providencia sobre o abandono em que se acham as pessoas e bens dos orphãos.	Arsenal da Marinha e de Guerra

1833	N. 804. – MARINHA. – EM 30 DE DEZEMBRO DE 1833	Determina que cesse o costume de perceberem os mestres das oficinas do Arsenal da Marinha, metade dos jornaes dos aprendizes dellas.	Arsenal da Marinha
1837	N.º 366. – MARINHA. – Em 27 de Julho de 1837	Autorisando o Presidente da Provincia do Rio de Janeiro a mandar para o Arsenal da Marinha da Côrte todos os meninos orphãos e desamparados que houver na dita Provincia, para nelle aprenderem os officios e artes a que suas inclinações os chamarem.	Arsenal da Marinha da Côrte

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção

1.1 De Companhias Fixas de Marinheiros à “Corpo de Imperiaes Marinheiros” à Companhia de Aprendizes Marinheiros à Escola de Aprendizes Marinheiros

Tabela 25: Companhias Fixas de Marinheiros			
Ano	Tipo de Documento	Título do Documento	Refere-se:
1836	Decreto de 22 de Outubro de 1836	Creando, em virtude da Resolução da Assembleia Geral Legislativa de 6 do corrente, quatro companhias fixas de Marinheiros.	Companhias Fixas de Marinheiros
1837	N.º 410. – Em 18 de Agosto de 1837.	Mandando inspeccionar o deposito dos menores, separando-se das Companhias, os que pela sua pequena idade não puderem prestar serviço útil, os quaes deverão ser applicados a outros estudos, vencendo a soldada correspondente a dos antigos pagens que embarcavão nos navios da Armada: ficando em regra fazer-se a classificação logo que se recebem recrutas ou individuos para a marinhagem.	Deposito de Menores nas Companhias Fixas de Marinheiros
1840	Decreto nº 45, de 26 de Março de 1840	Dando ás Companhias fixas a denominação de Corpo de Imperiaes Marinheiros, e ao respectivo Commandante a de Commandante Superior.	Corpo de Imperiaes Marinheiros
1840	Lei nº 148, de 27 de Agosto de 1840	Fixando as Forças de mar para o anno financeiro de 1841 a 1842	Corpo de Imperiaes Marinheiros
1843	Decreto nº 304, de 2 de Junho de 1843	Manda pôr em execução o Regulamento do Corpo de Imperiaes Marinheiros.	Corpo de Imperiaes Marinheiros

1845	Decreto nº 411-A, de 5 de Junho de 1845	Derroga o Decreto N.º 304 de 2 de Junho de 1843, e manda pôr em execução o Regulamento para o Corpo dos Imperiaes Marinheiros.	Corpo dos Imperiaes Marinheiros
1851	N.º 157. – MARINHA. Aviso de 17 de Maio de 1851.	Manda observar as Instrucções sobre a admissão de aprendizes nas Casas do Apparelhado, e das Velas do Arsenal da Marinha da Côrte.	Arsenal da Marinha da Côrte
1852	Decreto nº 914, de 11 de Fevereiro de 1852	Manda observar as Instrucções sobre a admissão, e ensino dos recrutados, para os Corpos de Imperiaes Marinheiros, e Fuzileiros Navaes.	Companhia de Aprendizes Marinheiros
1855	Decreto nº 1.517, de 4 de Janeiro de 1855	Crêa huma Companhia de Aprendizes Marinheiros na Provincia do Pará, e manda observar o Regulamento respectivo.	Companhia de Aprendizes Marinheiros do Pará
1855	Decreto nº 1.543, de 27 de Janeiro de 1855	Crea huma Companhia de Aprendizes Marinheiros na Provincia da Bahia	Companhia de Aprendizes Marinheiros da Bahia
1855	Decreto nº 1.591, de 14 de Abril de 1855	Manda observar as Instrucções por que deve ser feito o alistamento de voluntarios e de recrutados para o serviço da Armada.	Companhias de Aprendizes – alistamento
1874	N. 136.-JUSTIÇA.-Em 17 de Abril de 1874	O recurso de habeas-corpus aproveita aos individuos obrigados a se alistarem nas companhias de aprendizes marinheiros	Companhia de Aprendizes Marinheiros
1876	N. 277.-MARINHA.- Aviso de 24 de Maio de 1876.	Manda abonar a diaria de 400 réis aos menores, que por falta de recursos deixam de ser remettidos para terem praça nas companhias de aprendizes marinheiros.	Companhia de Aprendizes Marinheiros
1877	N. 326.- MARINHA.- Aviso de 17 de Agosto de 1877.	Dá providencias relativamente ás inspecções de saude das praças de companhias de aprendizes marinheiros estacionadas nas provincias.	Companhias de Aprendizes Marinheiros
1877	N. 397.- MARINHA.- Em 1.º de Outubro de 1877.	Declara que só a Secretaria de Estado compete conceder baixa ás praças de aprendizes marinheiros.	Companhias de Aprendizes Marinheiros
1885	DECRETO N. 9371.- De 14 de Fevereiro de 1885.	Dá nova organização ás companhias de aprendizes marinheiros.	Escolas de Aprendizes Marinheiros

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção

A partir da localização do decreto de 22 de outubro de 1836 foi possível constatar a criação de quatro Companhias Fixas de Marinheiros “de cem praças cada uma”, sendo que destes, 26 praças de cada uma delas seriam aprendizes de marinheiros.

Para Santos (2013, p. 11), essas Companhias “foram instaladas em navios desarmados que receberiam os novos marujos”, ressaltando que estes novos marujos, dentre os quais se encontravam os aprendizes eram “oriundos do recrutamento forçado e do voluntariado”, destinados por imposição ou vontade própria para ali receberem “instruções e formação necessária para o serviço na Esquadra”.

No ano seguinte, em 1837, constatou-se a determinação de uma inspeção ao depósito de menores instalado dentro dessas Companhias. Essa vistoria ocorreu por meio de uma decisão imperial e denotou certa preocupação com tais menores que faziam parte dessas Companhias fixas de Marinheiros e que por serem de pouca idade ainda não podiam prestar serviço útil para a instituição.

A Regência por meio da decisão de 18 de agosto de 1837 determinou então, que essa inspeção fosse realizada no depósito, com o objetivo de que esses menores fossem direcionados para outros estudos, entretanto, ao que parece, também dentro da própria Companhia.

Nesse caso, deviam dar a eles “a soldada correspondente aos antigos pagens que embarcavam a bordo dos navios da Armada” fazendo o mesmo “sempre que se recebem recrutas, ou indivíduos para a Marinhagem, e colloca-los na classe, a que hão de pertencer”, e após esse mandato, solicitou-se que a Secretaria de Estado enviasse à Regência as observações realizadas a partir da determinação.

Posteriormente, no ano de 1840, o decreto de nº 45, datado de 26 de março alterou a denominação dada às Companhias Fixas de Marinheiros para “Corpo de Imperiaes Marinheiros”²³, e este segundo o Decreto nº 304, de 2 de Junho de 1843 determinou que o mesmo seria constituído por um corpo de voluntários, além de poderem ainda serem admitidos órfãos e desvalidos remetidos por autoridades locais que estivessem na idade determinada e em boas condições físicas.

Após cinco meses da modificação de denominação, por meio da Carta de Lei nº 148 de 27 de agosto de 1840, Vossa Magestade Imperial mandou executar o decreto da Assembleia Geral Legislativa “que houve por bem Sanccionar, para regular as Forças Navaes activas no anno financeiro que ha de correr do 1º de Julho de 1841 até o ultimo de Junho de 1842”, no qual se determinou que, de 4 Companhias, o “Corpo de Imperiaes Marinheiros” fosse elevado para 12 Companhias.

²³Coleção de Leis do Império do Brasil - 1840, Página 23 Vol. 1pt II (Publicação Original)

Além dessas companhias citadas, o Art. 5º do mesmo decreto estabeleceu que houvesse outra Companhia de “Aprendizes Marinheiros”, na qual se poderia aumentar para “até o numero de duzentos menores de idade de 10 até 17 annos”, e que esta ficaria “addida ao Corpo de Imperiaes Marinheiros”.

Ao governo, para “completar as Forças” citadas anteriormente, tanto dos aprendizes quanto dos componentes do Corpo de Imperiais Marinheiros, ficou “autorizado para ajustar Maruja a premio, Nacionaes, ou Estrangeiros”, destacando que esse recrutamento seria realizado nas formas das leis em vigor.

De acordo com o artigo 1º do Decreto nº 411-A, de 5 de Junho de 1845, que ordenou a execução do Regulamento para o “Corpo de Imperiaes Marinheiros” tornou-se claro que esse Corpo de Imperiais Marinheiros deveria ser formado por um “Estado Maior e menor”, e além disso, de tantas Companhias quantas fossem “determinadas por Lei”.

De acordo com Santos (2013, p. 15) “até o final do século XIX muitas dessas escolas foram estabelecidas, por decreto, e chegaram a constituir 18 unidades que a Marinha Imperial mantinha nas principais regiões do litoral do Império”.

Silva (2006, p. 5340) em sua análise específica sobre a Companhia na Província do Piauí destaca com precisão as dezoito Companhias e os decretos por meio das quais foram fundadas:

PROVÍNCIA	DECRETO DE CRIAÇÃO
Corte	Decreto nº 14 de 27 de agosto de 1840
Pará	Decreto nº 1517 de 4 de janeiro de 1855
Bahia	Decreto nº 1543 de 27 de janeiro de 1855
Mato Grosso	Decreto nº 1987 de 7 de outubro de 1857
Pernambuco	Decreto nº 2003 de 24 de outubro de 1857
Santa Catarina	Decreto nº 2003 de 24 de outubro de 1857
Maranhão	Decreto nº 2725 de 12 de janeiro de 1861
Rio Grande do Sul	Decreto nº 2725 de 12 de janeiro de 1861
Espírito Santo	Decreto nº 2890 de 8 de fevereiro de 1862
Paraná	Decreto nº 3347 de 26 de novembro de 1864
Ceará	Decreto nº 3347 de 26 de novembro de 1864
Sergipe	Decreto nº 4112 de 29 de fevereiro de 1868
Santos	Decreto nº 4112 de 29 de fevereiro de 1868
Parayba do Norte	Decreto nº 4680 de 17 de janeiro de 1871
Amazonas	Decreto nº 4680 de 17 de janeiro de 1871
Rio Grande do Norte	Decreto nº 5181 de 16 de dezembro de 1872
Piauí	Decreto nº 5309 de 18 de junho de 1873
Alagoas	Decreto nº 5847 de 2 de janeiro de 1875

Quadro 5 – Companhia de Aprendizes Marinheiros no Império – 1840/1875. Fonte: Mappa do estado effectivo das Companhias de Aprendizes Marinheiros. (MARINHA, 1875a).

O Corpo de Imperiais Marinheiros tinha nessas Companhias o “fornecimento do seu principal contingente, complementando o seu quadro anual com voluntários e recrutados”. (SILVA, 2006, p. 5342)

Criar essas instituições era para os estadistas brasileiros uma tentativa “de oferecer marinheiros qualificados para servir à nação, em substituição ao recrutamento forçado que se constituía quase que exclusivamente na única fonte de pessoal para os serviços da Armada”, em um período “em que o Brasil lutava nas guerras da independência com diversos conflitos internos e em seguida com o enfrentamento da Guerra do Paraguai”. (SILVA, 2006- a, p. 1)

No entanto, destaca ser de grande importância que pelo motivo de somente admitirem 200 aprendizes em média em cada uma delas e “embora quase 70% das Companhias tenham sido criadas antes e no decorrer da Guerra do Paraguai, não foram suficientes para o seu quadro de pessoal e isso nem seria possível, considerando-se a capacidade de atendimento”. (SILVA, 2006, p. 5341)

Retomando ao ano de 1845, o decreto nº 411-A, de 5 de Junho que derogou o decreto anterior nº 304 de 2 de junho de 1843 sobre a Companhia de Aprendizes Marinheiros, e determinou então, segundo o Art. 6º que “a Companhia actual de Aprendizes Marinheiros será addida ao Corpo de Imperiaes Marinheiros, e da mesma fórma o serão todas as que a Lei houver de crear”, ressaltando que a organização de cada Companhia teria a sua composição específica.

Cada Companhia se organizaria com duzentos aprendizes marinheiros, um Capitão que seria o Primeiro Tenente da Armada, um Tenente – Segundo dito, um Primeiro Sargento, um Segundo dito, um Forriel, além de oito Cabos, somatizando um total de 213 componentes.

Quanto ao ensino, o artigo 20º é claro ao destacar:

Os Aprendizes Marinheiros receberão a mesma instrução qua as praças das outras Companhias; farão todo o serviço de Marinheiro, que fôr compativel com as suas forças; e além disso, na Escola, que deverá haver, e de que será Mestre um Official, quando o haja, que a esse exercicio se queira prestar, ou um Inferior que tenha as habilitações necessarias, aprenderão a ler, escrever, contar, riscar mappas, e a doutrina christãa.

As Companhias de Aprendizes Marinheiros recebiam em primeiro lugar os aprendizes com a idade entre 10 e 17 anos, sendo ainda necessário que os mesmos estivessem com boa condição física, além de que deviam se apresentar voluntariamente. No entanto, também eram “admittidos nestas Companhias os orphãos, e desvalidos, que além de satisfazerem ás duas primeiras condições”, fossem “para isso remetidos ao Commandante Geral do Corpo pelos Tutores, ou Curadores, e respectivas Autoridades locais”.

Essas Companhias, segundo Santos (2013, p. 2) eram espaços que foram criados desde o ano de 1840 e “destinados não só para recrutamento e instrução para formação militar naval de marinheiros, mas também para aprendizagem nas primeiras letras”.

A determinação do Decreto nº 914, de 11 de Fevereiro de 1852 estabelecia no artigo 2º § 1 que todos os recrutas que fossem menores de 17 anos deviam alistar-se nas Companhias de Aprendizes Marinheiros. A documentação legislativa levantada permitiu identificar especificamente, nesse sentido, duas Companhias de Aprendizes.

A Companhia de Aprendizes Marinheiros na província da Bahia que foi criada a partir do Decreto nº 1543, de 27 de Janeiro de 1855, utilizando-se do mesmo regulamento instituído para a Companhia de Aprendizes Marinheiros do Pará, criada aos quatro do mesmo mês e ano, a partir do decreto nº 1517.

A admissão nessas Companhias para as funções de Aprendizes Marinheiros compreendia algumas especificações, dentre elas, que o cidadão devia ter entre 10 e 17 anos, além de ser permitida a admissão de menores de 10 anos em bom desenvolvimento físico para o início do aprendizado.

Entre os aprendizes menores, as vagas eram preenchidas: “com menores voluntarios ou contractados a premio”, e também “com os orphãos, e desvalidos que, tendo os requisitos dos Arts. 8º e 9º”, que fossem “remettidos pelas Autoridades competentes.”

O contrato dos menores devia ser feito ainda por seus responsáveis legais, ou seja, pais, tutores ou “quem suas vezes [fizesse]”.

Quanto á educação desses menores o artigo 12º estabelecia:

Art. 12. Para facilitar a aquisição dos menores se estabelecerão, nos Districtos da Provincia onde o Governo julgar conveniente, Secções filiaes formadas conforme o Artigo 5º, sob a inspecção de hum Official da Armada, que poderá ser tambem encarregado do alistamento respectivo. Nesses lugares estacionará huma Embarcação de Guerra para servir de Escola á Secção filial, e igualmente de Quartel se tiver as accomodações precisas.

No entanto, desde junho de 1845, com o novo decreto, que em parte revogava o decreto anterior, em seu artigo 20, foi possível de identificar o estabelecimento das mesmas instruções para a educação dos aprendizes menores, e também sobre a admissão dos mesmos.

Além de receberem a instrução militar e náutica para o desempenho de suas atividades, o decreto de 1855 explicitou que os menores aprenderiam ainda, conforme o artigo 17 “a ler, escrever, contar, riscar mappas, e a Doutrina Christã, servindo-Ihes de Mestre o Capellão do Arsenal, ou hum Official Marinheiro, que tiver as habilitações necessárias”.

A instrução militar iniciar-se-ia aos Aprendizes Marinheiros, pelo ensino de como “entrar em fórmula, perfilar, volver á direita e á esquerda, marchar a passo ordinario e dobrado, &c., até á escola de pelotão; o manejo das armas brancas, a nomenclatura da palamenta, carreta e peças de artilharia, e o uso que tem cada hum destes instrumentos”.

Na instrução náutica, aos Aprendizes Marinheiros consistia aprenderem “os misteres relativos á arte de Marinheiro, como fazer pinhas, costuras, alças, nós, &c., coser panno, entralhar, &c., e, finalmente, apparelhar, e desaparelhar um Navio”.

Essa instrução náutica podia ser adquirida na “Casa do Apparelo e das Velas” dentro do Arsenal, ou ainda a bordo de algum navio que estivesse estacionado na província.

As instruções para a admissão de recrutas na “Casa do Apparelo e das Velas” do Arsenal da Marinha da Corte já haviam sido definidas, como consta no Aviso da Secretaria de Estado dos Negócios da Marinha na data de 17 de maio de 1851 em que as orientações dadas pelo Imperador deviam ser observadas e executadas.

Segundo as instruções, os aprendizes selecionados eram 24, 12 para a “Casa do Apparelo”, e 12 para a “Casa das Velas”, devendo ter entre 12 e 15 anos, e quando estivessem prontos no ensino de uma das casas passariam para o ensino da outra.

Na “Casa do Apparelo”, os aprendizes aprendiam tudo o quanto se diz respeito à marinhagem, já na “Casa das Velas” aprendiam tudo o “que pertence á factura destas”, além de serem obrigados à frequência nas aulas de “primeiras letras, de geometria, e de desenho linear, conforme a vocação, que mostrarem para qualquer destas matérias”.

Os aprendizes que por um período de dezoito meses demonstrassem inaptidão, ou fosse descuidados e negligentes, deveriam ser trocados por outros. Os que estivessem prontos deveriam realizar um exame que consistiria em responderem “ao modo de fazer todas as obras de marinheiro”, sendo elas:

...apparelhar, arrear e alastrar hum navio; cortar o apparelo fixo e de laborar; o panno latino e redondo, quer o navio esteja mastreado, quer pelo plano de sua construcção: entralhar e palombar pela coxa e redondo; e finalmente effectuar concertos de panno de todas as qualidades.

Aqueles que fossem aprovados em todos os trabalhos das referidas casas deveriam regressar ao quartel, a fim de que fossem substituídos por outros.

Sendo educados desta forma no Arsenal, esses aprendizes eram preferidos para as vagas “de Officiaes Marinheiros da Armada”.

Caso não fossem escolhidos para o aprendizado nestas citadas Casas “do Apparelo e das Velas”, e que não se tornassem “Officiaes Marinheiros da Armada”, o Decreto nº1517 de 4 de janeiro de 1855 aponta que ao completarem 16 anos de idade os aprendizes marinheiros que ao menos tivessem realizado três anos de instrução no quartel da província, em pequenas viagens ou cruzeiros de instrução a bordo do Navio escola deveriam ser “remettidos para o

Quartel Geral do Corpo na Capital do Imperio”, local no qual concluiriam sua educação militar e náutica.

Quanto ao aprendiz menor que desertasse e conseqüentemente fosse capturado, era remetido “para o Quartel central na Côrte, sendo conservado preso até a ocasião da partida”, conforme explicitado pelo artigo 39 que destaca também sobre aqueles que se entregassem num prazo máximo de três meses, podiam permanecer na Companhia, porém, sofriam “o castigo correccional que o Commandante da Companhia” julgasse ser o mais justo.

De acordo com o 6º artigo do decreto nº 1591, de 14 de abril de 1855, que seguia basicamente as mesmas instruções transmitidas por intermédio do regulamento citado anteriormente e datado de janeiro de 1855, o alistamento para voluntários e recrutas era realizado por intermédio das Capitánias “nos portos e mais lugares onde estas Estações” pudessem “efficazmente desempenhar a dita commissão”, além de ainda serem feitos “por intermedio das Autoridades e Agentes que o Governo no Municipio da Côrte e os Presidentes nas Provincias” designassem, e “em todos os outros lugares”.

Uma excessão era de que esse alistamento ainda podia ser realizado pelos Comandantes dos Navios “soltos”, no caso de urgência, a fim de complementar suas guarnições, “recorrendo para esse fim, sempre que for possível, aos Capitães dos Portos”, e quando não os houvesse, “aos Presidentes das Provincias, ou ás Autoridades por estes encarregadas do alistamento para a Armada”.

O mesmo decreto especificou que havia seis classes diferentes para os voluntários:

- 1ª Dos individuos que quizerem servir na Marinhagem sem tempo determinado;
- 2ª Dos que se quizerem contractar para servir na Marinhagem por tempo determinado;
- 3ª Dos que se prestarem a servir na Marinhagem os prazos estabelecidos no artigo 3º do Decreto Nº 1.466 de 25 de Outubro de 1854, e que escusão o Nacional do serviço militar;
- 4ª Dos que quizerem ter praça no Corpo de Imperiaes Marinheiros;
- 5ª Dos que se destinarem para o Batalhão Naval;
- 6ª Dos Aprendizes Marinheiros.

As classes dos aprendizes marinheiros eram compostas somente por cidadãos brasileiros, não sendo possível no caso específico desta classe de aprendizes serem recrutados estrangeiros, embora o Corpo de Imperiaes Marinheiros os aceitassem.

Os aprendizes deviam ter entre 10 e 17 anos, podendo ainda admitir menores de 10 anos, sendo que receberiam um prêmio no valor de cem mil réis abonado aos “paes, tutores ou quem suas vezes fizer”, que eram pagos integralmente pelo alistamento dos menores nas

Companhias de Aprendizes Marinheiros logo que se verificasse a “entrega dos ditos menores”.

Foi possível perceber que essas Companhias além de efetuar funções militares e marítimas, também exerciam seu papel civil perante a sociedade, educar e disciplinar fazia parte do seu exercício de atribuições.

No entanto, alguns aspectos e algumas discussões com respeito ao funcionamento dessas Companhias afluíam nesse período, até mesmo com disputas jurídicas como se pode identificar nessa categoria documental.

Convém lembrar com relação aos alistamentos, que os mesmos seriam de voluntários ou aqueles contratados ainda a prêmio, além de órfãos e desvalidos enviados das províncias por intermédio das autoridades competentes.

A determinação presente nos leva a questionar com base em uma resposta de ofício, após o deferimento de um habeas corpus, quais seriam as condições estabelecidas pelas autoridades para a escolha e envio desses menores? Seriam eles obrigados a aceitarem uma imposição ou estariam em pleno acordo com o destino que lhes fora traçado?

A decisão do Ministério da Justiça, em 17 de abril de 1874 aceitou o recurso de habeas corpus expedido pelo Juiz de Direito da Comarca da Capital, no qual o menor citado somente pelo primeiro nome como Galdino, “remetido pela Presidência com destino á companhia de aprendizes marinheiros”, obteve a ordem de soltura que fora aceita pelo Imperador, com base na Lei da Reforma Judiciária nº 2033 de 20 de setembro de 1871, por meio da alegação de que nessas situações “póde alguém soffrer violência, que importe constrangimento illegal em sua liberdade”.

Esse foi o único caso em que essa consulta e até mesmo esse recurso apareceu neste corpo documental selecionado, e não revela nada além mais desse episódio, apenas que o recurso foi deferido, no entanto, nos leva a refletir se este tenha sido um fato exclusivo, ou será que outras crianças passavam pelo mesmo constrangimento.

Outro aspecto destacado por meio deste corpo documental e que se refere às companhias estaria ainda relacionada a uma preocupação com o pessoal necessário para o preenchimento de todas as vagas nestes estabelecimentos para aprendizes.

O aviso do Ministério da Marinha em 1877, datado de 17 de agosto, que declarou as providências com relação à inspeção dos aprendizes marinheiros nessas companhias estacionadas nas províncias, deixou claro que tais estabelecimentos estavam sendo prejudicados pelo excesso de baixas, e nesse sentido, estabeleceu categoricamente que

somente se concedessem “excusas no caso de verificar-se absoluta impossibilidade de continuarem no serviço”.

Após dois meses deste aviso, uma decisão datada de 1877 em 1º de outubro, foi transmitida para o então presidente da província de Paraíba, após o mesmo ter concedido baixa a dois aprendizes após a inspeção de saúde, a qual foi comunicada ao Ministério da Marinha por meio de ofício do próprio presidente, orientando-o que as baixas somente poderiam ser concedidas mediante ordem da Secretaria de Estado, porém, não consta se foram indeferidas ou não tais baixas.

Ao que parece, não havia nenhum interesse por parte do Ministério dos Negócios da Marinha em aceitar ou até em aprovar as baixas mesmo em casos de saúde que impossibilitassem os aprendizes de permanecerem em suas funções, talvez porque fosse difícil de encontrar aqueles que de livre e espontânea vontade desejassem constituir carreira nesse órgão governamental.

Posteriormente ao que determinado nesses regulamentos para as Companhias, no ano de 1885, por meio do decreto n. 9371, de 14 de Fevereiro uma nova organização foi estabelecida para as Companhias de Aprendizes Marinheiros, de acordo com um novo regulamento baixado nesta presente data.

A primeira medida desse novo regulamento se deu pela mudança de denominação do estabelecimento, pois a Companhia de Aprendizes Marinheiros agora passou a se denominar Escola de Aprendizes Marinheiros. Essas Companhias foram numeradas de acordo com as suas divisões e “tendo aquartelamento em diversas cidades”, conforme o quadro abaixo:

ESCOLAS	PROVINCIAS	Aquartelamento
N.	1. Amazonas e Pará	Belém.
N.	2. Maranhão	S. Luiz.
N.	3. Piahy	Theresina.
N.	4. Ceará	Fortaleza.
N.	5. Parahyba e Rio Grande do Norte	Parahyba.
N.	6. Pernambuco e Alagôas	Recife.
N.	7. Bahia, Sergipe e Espirito Santo	Bahia.
N.	8. Municipio Neutro, Rio de Janeiro, Minas Geraes e S. Paulo	Côrte.
N.	9. Paraná	Paranaguá.
N.	10. Santa Catharina	Desterro.
N.	11. Rio Grande do Sul	Rio Grande.
N.	12. Goyaz e Mato Grosso	Ladario.

Fonte: Coleção de Leis do Império do Brasil - 1885, Página 201 Vol. I (Publicação Original)

As escolas se localizaram em terra e se fixaram onde os aprendizes dessas províncias estavam aquartelados. Da província do Ceará com aquartelamento em Fortaleza a escola teria 300 aprendizes; Município Neutro, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo com aquartelamento na Corte, também um total de 300 aprendizes. Nas províncias de Pernambuco e Alagoas com aquartelamento em Recife um total de 150 aprendizes, também o mesmo total nas províncias da Bahia, Sergipe e Espírito Santo com aquartelamento na Bahia.

Nas províncias do Amazonas e Pará com aquartelamento em Belém; Maranhão com aquartelamento em São Luiz; Paraíba e Rio Grande do Norte com aquartelamento na Paraíba e Rio Grande do Sul com aquartelamento em Rio Grande haveria um total de 100 aprendizes em cada uma delas.

Nas escolas das províncias do Piauí com aquartelamento em Teresina; Paraná com aquartelamento em Paranaguá; Santa Catarina com aquartelamento em Desterro e Goiás e Mato Grosso com aquartelamento em “Ladario” um total de 50 aprendizes em cada uma delas.

Nota-se que este regulamento também alterou o número de aprendizes em cada uma das Companhias, ou agora escolas, antes de duzentos aprendizes em cada uma, agora, uma somatória de um total de 1500 aprendizes, distribuídos de acordo com os locais de aquartelamento.

Essas escolas eram inspecionadas pelos presidentes das províncias de onde as escolas estavam aquarteladas de seis em seis meses “dando, desde logo, ao Governo comunicação oficial do resultado da inspeção e indicando as providencias” que lhes parecessem “convenientes a bem do serviço”.

As condições para a admissão dos aprendizes foi outro aspecto em que ocorreram mudanças, principalmente conforme a faixa etária, pois segundo o documento, os critérios de admissão seriam:

- 1° Ser brasileiro;
- 2° Ter de idade 13 a 16 anos;
- 3° Não ter defeitos físicos que inhabilitem para o serviço da Armada;
- 4° Vaccinar-se ou revaccinar-se na Escola antes de ser matriculado;
- 5° Ser apresentado por seu pai ou tutor, ou por sua mãe quando filho ilegítimo.

Observa-se que diferentemente do regulamento anterior a idade não seria mais a partir de 10 anos e com excessão para a admissão de menores de 10 anos, a partir desta data, somente de 13 anos para frente é que se poderia se tornar um aprendiz marinho.

No entanto, algumas das condições permaneceram as mesmas de acordo com o 12º artigo, em que “as Escolas [admitissem] aprendizes das seguintes procedências”: primeiro “Contratados a premio, nas condições do § 5º do artigo antecedente²⁴” e segundo “orphãos desvalidos ou ingenuos remetidos pelas autoridades competentes”.

Exceto o acréscimo do item com relação à admissão de ingênuos, ou seja, os menores filhos de mulheres escravizadas que nasciam na condição de livres, especialmente após a Lei do Ventre Livre, estes, que também como os órfãos deviam ser encaminhados pelas autoridades, e aqui o termo “orphãos e desvalidos” se tornam apenas um, o de “orphãos desvalidos”.

Os aprendizes contratados teriam direito a um prêmio de 100\$000, e este prêmio seria aumentado para 150\$000 caso o aprendiz já soubesse ler, escrever, além de realizar as quatro operações matemáticas, pago aos pais ou tutores, que caso não o retirassem em um prazo de seis meses seria revertido “em favor do peculio dos aprendizes”.

O ensino foi dividido em dois módulos: o elementar e o profissional.

O ensino elementar compreende:

- 1º Leitura de manuscriptos e impressos;
- 2º Calligraphia;
- 3º Rudimentos da grammatica portugueza;
- 4º Doutrina christã;
- 5º Principios de desenho linear e confecção de mappas regimentaes;
- 6º Noções elementares de geographia physica, principalmente no que diz respeito ao litoral do Brazil;
- 7º Pratica sobre operações de numeros inteiros, fracções ordinarias e decimaes; conhecimento pratico e applicação do systema metrico.

O ensino profissional compreende:

- 1º Apparelho e nomenclatura completa de todas as peças de architectura do navio;
- 2º Nomenclatura das armas de fogo em geral;
- 3º Nomenclatura e uso dos reparos de artilharia;
- 4º Exercicios de infantaria, começando pela escola do soldado até a do pelotão;
- 5º Exercicios de bordejar e remar em escaleres;
- 6º Construcção graphica da roza dos ventos, conhecimento dos rumos da agulha, pratica de sondagem;
- 7º Em geral, todos os conhecimentos praticos necessarios afim de serem depois desenvolvidos no tirocinio da profissão pelo imperial marinheiro.

Ao final de cada ano eram realizados exames e os aprendizes classificados de acordo com as notas obtidas durante o período de estudos, sendo que somente podiam permanecer na instituição por três anos. Ao completar 18 anos, o aprendiz era enviado para o “Corpo de Imperiaes Marinheiros”, entretanto, para aquele aprendiz que concluísse o aprendizado antes

²⁴ Os aprendizes contratados a prêmio deviam segundo o documento “ser apresentado por seu pai ou tutor, ou por sua mãe quando filho illegitimo” para que pudessem ter entrada no estabelecimento.

de completar 18 anos devia permanecer “embarcado em um dos navios Escolas até atingir aquella idade”.

Embora as escolas estivessem localizadas em terra e à beira mar, em cada uma delas havia “á sua disposição um navio armado e aparelhado convenientemente para se adestrarem os aprendizes, a bordo, nos diversos exercicios da profissão”, sendo que este se denominava Navio Escola, o mesmo em que aqueles aprendizes que já houvessem concluído seus estudos permaneciam até completarem a idade correta para serem remetidos ao “Corpo de Imperiaes Marinheiros”.

De acordo com o regulamento apresentado, o programa de ensino profissional igualmente ao que era seguido no quartel em terra deveria ser o mesmo “a bordo dos navios Escolas”, já que não poderia ser modificado conforme a possibilidade nem mesmo as necessidades apresentadas em cada um dos locais de ensino. A disciplina dos aprendizes e sua organização eram estritamente militares, cabendo aos mesmos castigos que variavam desde a prisão simples, quanto a privação de licença ou até rebaixamento do posto, entre outros, devido às faltas cometidas, especialmente as ausências às aulas.

De acordo com o alistamento realizado nas províncias, os menores eram encaminhados às escolas segundo a escola do respectivo distrito, entretanto, “aos menores” que tinham “de transpor mais de duas leguas para assentar praça nas Escolas”, seria igualmente abonada uma diaria de 400 réis”.

Desde o ano de 1876, este já era um fato que se repetia, na qual os aprendizes de diversas províncias deixavam de serem remetidos às companhias de aprendizes marinheiros “aquartelada nessa capital” a que eram designados devido à falta de recursos pecuniários.

O aviso²⁵ expedido neste ano autorizava que se abonasse a quantia específica do mesmo valor proposto em 1885, por intermédio do novo regulamento, e para todas as escolas nas diferentes províncias, a fim de que os aprendizes pudessem assentar praça nas escolas em que fossem indicados.

Com relação aos valores recebidos pelos aprendizes, no artigo 43 ficou especificado que todos os aprendizes contribuiriam mensalmente “para a formação de um peculio, com importância igual ao terço do soldo” que ora recebessem, sendo que, esta quantia seria depositada na Caixa Econômica e caso não houvesse este estabelecimento na província, o valor poderia ser depositado nas Tesourarias de Fazenda, o mesmo destino acontecia com os

²⁵N. 277.-MARINHA.- Aviso de 24 de Maio de 1876.

prêmios recebidos, podendo ser retirada pelos responsáveis ou determinado pelo Juiz de Órfãos após a baixa do aprendiz, exceto nos “casos de deserção ou falecimento, a importancia da contribuição [seria] recolhida ao Thesouro Nacional com deposito, e [revertida] para o Asylo de Invalidos no fim de dez annos”; somente se durante esse tempo não fosse reclamada legalmente.

As cadernetas com os depósitos dos aprendizes que passassem para o Corpo de Imperiais Marinheiros eram encaminhadas para o Comandante do mesmo corpo que as mandava “guardar no cofre, sob a responsabilidade dos clavicularios, depois de inscriptas em livro proprio, com as convenientes especificações”.

1.2 Companhia de Aprendizes Menores ou Companhias de Aprendizes Artífices

Tabela 26: Companhia de Aprendizes Menores			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1857	N.º 315. –MARINHA. – Aviso de 16 de Setembro de 1857. –	Manda organizar provisoriamente uma Companhia de Aprendizes menores no Arsenal da Marinha da Côrte.	Companhia de Aprendizes menores da Corte
1858	Decreto nº 2.188, de 9 de Junho de 1858	Crêa huma Companhia de Aprendizes menores em cada hum dos Arsenaes de Marinha das Provincias da Bahia e Pernambuco.	Companhia de Aprendizes Menores da Bahia e de Pernambuco
1860	Decreto nº 2.615, de 21 de Julho de 1860	Manda observar novo Regulamento para as Companhias de Aprendizes Artífices dos Arsenaes da Marinha da Côrte, e Provincia da Bahia e Pernambuco.	Companhias de Aprendizes Artífices dos Arsenaes da Marinha da Côrte, e Provincia da Bahia e Pernambuco
1871	Decreto nº 4.821, de 18 de Novembro de 1871	Crêa uma Companhia de Aprendizes Artífices no Arsenal de Marinha do Pará.	Companhia de Aprendizes Artífices no Pará

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção

Outra instituição que fez parte do quadro de estabelecimentos que atendiam menores nos Arsenais da Marinha foi identificada na documentação selecionada, no ano de 1857. Denominada de Companhia de Aprendizes menores, e estabelecida no Arsenal da Marinha da Corte, essa instituição foi organizada provisoriamente a partir do Aviso de 16 de Setembro de 1857, sendo este o primeiro documento referente ao estabelecimento, o qual apresentou uma

alteração na denominação, passando a se denominar Companhia de Aprendizes Artífices a partir do regulamento²⁶ de 1860.

Este tipo de Companhia organizou-se dentro dos Arsenais e apresentava objetivos específicos para o atendimento dos menores, que incluía os órfãos encaminhados pelos Juizes de Órfãos, os pobres, além dos menores voluntários encaminhados por seus tutores, e a partir desse período é que se observa uma certa difusão desse perfil de instituição nas províncias do país.

Posteriormente a data do último Aviso, identificou-se no ano de 1858 a criação de duas Companhias de Aprendizes menores nas províncias da Bahia e de Pernambuco, por meio do Decreto nº 2188, de 9 de junho de 1858, uma em cada um dos Arsenais da Marinha.

Este último decreto faz menção à Carta de Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857, porém, foi citada incorretamente no corpo documental como Lei nº 839, de mesma data, destacando-se estar em conformidade a ela o disposto pelo decreto para a criação e estabelecimento de tais Companhias.

Segundo o artigo dezessete dessa Carta de Lei incisos 5 e 6:

§ 5º O Governo creará na Provincia da Bahia e na de Pernambuco huma Companhia de aprendizes menores do Arsenal, e reorganizará como for mais conveniente a que por Lei existe creada na Côrte.

§ 6º Creará igualmente no Arsenal da Côrte huma Escola de instrução theorica e practica para os Artifices do mesmo Arsenal e navios de guerra, aproveitando para este fim o ensino de primeiras letras, desenho e geometria applicada ás artes, já existentes naquelle Estabelecimento²⁷.

Certamente que o inciso 6 se refere à Companhia de Aprendizes menores no Arsenal da Marinha da Corte organizada provisoriamente em 1857.

No ano de 1860, foi aprovado o Regulamento proposto por meio do decreto nº 2615, de 21 de julho de 1860, que dispunha em seu ínterim, todo o aparato organizacional para o funcionamento desse estabelecimento, desde a admissão, permanência e saída dos aprendizes, a composição do corpo de funcionários da Companhia, destacando individualmente a obrigação pessoal quanto ao cumprimento de suas funções.

Destacando mais especificamente os aprendizes das Companhias, o decreto ressaltou que a admissão na Companhia compreenderia algumas especificidades:

²⁶Disponível em: <http://linux.an.gov.br/mapa/?p=7359> Acesso em: 23 jun. de 2014.

²⁷Coleção de Leis do Império do Brasil - 1857, Página 37 Vol. 1 pt I (Publicação Original)

Art. 16. Para ser admittido como Aprendiz Artifice da Companhia he necessario:

§ 1º Ser brasileiro.

§ 2º Ter a idade de sete a doze annos.

§ 3º Ser de constituição robusta e vaccinado:

Art. 17. O numero de Aprendizes Artifices marcado no art. 1º será preenchido:

§ 1º Com os orphãos ou desvalidos que, tendo os requisitos do art. 16, forem remettidos pelas autoridades competentes.

§ 2º Com os filhos das pessoas que por sua pobreza não tiverem meios de os alimentar e educar.

§ 3º Na falta de menores que se achem nas condições dos paragraphos antecedentes, com quaesquer outros que sejam apresentados por seus pais, tutores, ou quem legitimamente os representar, dando-se preferencia aos filhos dos operarios do Arsenal, das praças de pret e marinhagem da Armada.

Quanto ao ensino que seria ministrado na instituição, ao Capelão ficaram designadas as aulas de Doutrina Cristã em dias que fossem determinados pelo Comandante, o qual atuaria como um diretor.

As obrigações do Comandante estavam diretamente ligadas à promoção do bem estar dos aprendizes, tanto com relação às questões educativas, como asseio, bom tratamento, disciplina e moralidade, além das visitas de inspeção nas escolas e oficinas onde “trabalharem os aprendizes”, também velando “cuidadosamente sobre tudo que fôr concernente ao pessoal e material da Companhia”.

O Professor de Primeiras Letras e seu Ajudante ficaram encarregados de ministrar as aulas de leitura, escrita, as quatro operações matemáticas, a geometria prática e o desenho linear. As aulas de música ficaram designadas ao Mestre de Música nos dias em que o Comandante designasse.

Além das aulas citadas, segue abaixo o artigo 23º do documento que especificou mais detalhadamente as aulas, descrevendo todas as outras disciplinas que compuseram o ensino nessas Companhias, e o que os menores deviam aprender:

§ 1º A ler, escrever, e as quatro primeiras operações da arithmetica sobre numeros inteiros e decimaes.

§ 2º A geometria pratica e desenho linear, nas escolas estabelecidas no Arsenal, sómente aquelles que por sua idade e desenvolvimento estiverem no caso de dedicar-se a taes estudos.

§ 3º A musica, sómente aquelles que para isso tiverem vocação.

§ 4º A doutrina christã.

§ 5º A natação, debaixo das vistas do guarda que servir de sargento-ajudante, ou dos outros guardas.

r§ 6º As marchas, contramarchas e pequenas evoluções militares, dirigidas pelo official inferior que o Commandante designar.

§ 7º Nas officinas do Arsenal, os officios para que tiverem mais vocação e disposição physica, sendo entregues aos mais intelligentes e moralizados operarios, que o Inspector nomeará de accordo com o Commandante; ficando debaiyo da direcção dos mestres das mesmas officinas e inspecção dos respectivos directores.

Quanto ao tempo “para as lições, recreio, refeição e todo o mais regimen das Companhias será determinada pelos Inspectores, ouvidos os Commandantes, organisando-se de tudo tabellas apropriadas, para se collocarem nos lugares mais visiveis dos quartéis”, destacando que na ocasião do alistamento, todos os objetos incluindo os uniformes deviam ser distribuídos gratuitamente para todos os aprendizes artífices.

Nas Províncias da Bahia e Pernambuco seriam admitidos apenas 80 aprendizes em cada uma das chamadas: 2ª Companhia de Aprendizes Artífices da Bahia e 3ª Companhia de Aprendizes Artífices de Pernambuco, diferentemente da chamada 1ª Companhia de Aprendizes do Arsenal da Marinha da Corte em que seriam admitidos 200 aprendizes.

Com relação aos vencimentos mensais dos aprendizes, foi destacado que os depósitos seriam feitos “na caixa economica, ou em outro estabelecimento de credito, por intermedio dos Agentes das Companhias, sob a inspecção dos Commandantes”.

Se o aprendiz, antes de completar 16 anos fosse entregue por qualquer circunstância “precedendo ordem da Secretaria de Estado, ao pai, tutor ou á pessoa que os tiver apresentado, indemnizarão a fazenda nacional das despezas que se houver feito com o seu sustento e vestuário”, e caso isso não ocorresse e permanecessem na Companhia até esta idade, o artigo 47 explicitou:

Art. 47. Os Aprendizes Artífices que completarem dezeseis annos de idade passarão para as Companhias de Artífices Militares, e desde então ficarão igualados ás praças das ditas Companhias, com estas excepções: 1ª, continuarão a ter quartel no Arsenal até á idade de 21 annos; 2ª, vencerão, durante esse tempo, ração e fardamento, cujo valor será descontado dos vencimentos a que tiverem direito nas officinas do Arsenal; 3ª, serão obrigados a servir ao Estado dez annos, devendo os da Bahia e Pernambuco ficar avulsos e considerados como operarios dos respectivos Arsenaes, em quanto se não organisar nas ditas provincias taes Companhias.

Se porventura durante o tempo em que permanecessem na Companhia os aprendizes “que por seu comportamento demandarem huma disciplina mais rigorosa, e os que se mostrarem inhabeis para os officios”, poderiam “ser passados para as Companhias de Aprendizes Marinheiros”, ou então, o oposto a estes, ou seja, os applicados, talentosos e de bom comportamento, poderiam ser enviados para a Europa, “nunca excedendo o seu numero a seis, com o fim de os fazer instruir em certas artes e officios”.

No ano de 1871, outra Companhia de Aprendizes Artífices foi criada por intermédio do decreto nº 4821, datado de 18 de novembro, em que a Princesa Imperial Regente, em nome do Imperador decreta a fundação de uma “Companhia de Aprendizes Artífices” no Pará, composta por 40 praças, podendo se elevar este número a 80.

Este último documento é sucinto e não traz nenhuma outra informação sobre esta Companhia, além da explicitada, exceto que fora regida e organizada da mesma forma como funcionavam as “Companhias de Aprendizes Artífices dos Arsenais da Bahia e de Pernambuco”.

1.3 Externato no Arsenal da Marinha da Corte

Tabela 27: Externato da Marinha da Corte			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1871	Decreto nº 4.679, de 17 de Janeiro de 1871	Estabelece no Arsenal de Marinha da Côte um Externato para o ensino das materias preparatorias do curso da Escola de Marinha.	Externato da Côte

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção

O Externato no Arsenal da Marinha da Corte foi citado pela documentação no ano de 1871, por meio do decreto nº 4.679 datado de 17 de janeiro, por meio da qual se deu a sua criação, destacando-se que este estabelecimento foi um “Externato para o ensino das materias preparatorias indispensaveis ao estudo completo das que constituem o curso da Escola de Marinha”.

Conforme o regulamento baixado para o estabelecimento e anexo ao decreto citado, o externato admitia “alumnos” entre 12 e 15 anos de idade, sendo importante destacar que esta foi a primeira vez em que se encontrou referência à palavra alunos, sendo utilizada para se referir aos menores aprendizes nesta categoria documental.

O ensino do Externato compreenderia de acordo com o artigo 1º:

Grammatica portugueza. (conhecimentos theoreticos, analyse grammatical e redacção).
 Francez e inglez (leitura, e versão oral e escripta).
 Historia do Brasil, e noções geraes da historia universal.
 Geographia physica (estudo completo, principalmente com relação ao Brasil).
 Mathematicas (estudo completo de arithmetica, algebra até a resolução das equações e problemas do 1º gráo; e definições principaes de geometria elementar).
 Desenho linear.

No entanto, para ser admitido neste 1º ano e ter direito a essas disciplinas, o aluno devia comprovar mediante a apresentação de “attestados de professores publicos, ou particulares de boa reputação, ou legalmente habilitados” ser conhecedor dos seguintes conteúdos: “Leitura e noções geraes de grammatica portugueza”, também a “Arithmetica

(numeração decimal, e as quatro operações sobre numeros inteiros)”, além do “Francez e inglez. (leitura e versão de prosa facil)”.

Ainda, para efetivar sua admissão, deveriam provar serem cidadãos brasileiros, estarem vacinados, além de não apresentarem “defeitos physicos”, os quais os inabilitassem “para a vida do mar”.

As aulas aconteciam de segunda a sábado, sendo divididas em dois períodos, sendo o primeiro deles das 9h às 11h, e o segundo das 11h50 às 13h30, sendo distribuídas conforme o quadro em anexo ao regulamento.

1º tempo Das 9 ás 11 h. da m. Segunda feira, mathematicas Terça feira, portuguez Quarta feira, mathematicas Quinta feira, portuguez Sexta feira, mathematicas	2º tempo Das 11 h.50' até 1 h. 30' da t. Francez e geographia. Idem. Inglez e historia. Idem. Desenho linear.
Sabbado. Sabbatina das diversas lições dadas na semana, por escripto e oral.	

Quadro 7 – Aulas no Externato do Arsenal da Marinha da Corte
Fonte: Decreto nº 4.679, de 17 de Janeiro de 1871

Como informação anexa à tabela, ficou determinado que todas as lições de matemática seriam precedidas por uma explicação dada pelo Adjunto. Essa explicação começava sempre às 8 horas e terminaria às 8h45.

O ano letivo se iniciava no dia 15 de janeiro e terminava no dia 15 de novembro, os alunos aprovados eram encaminhados ao 1º ano da Escola da Marinha “para serem admittidos no Internato como aspirantes a guarda-marinha”, sendo que, a reprovação em qualquer uma das matérias poderia “obstar á matricula”, e a repetição do ano no externato somente se daria mediante “requerimento ao Director”, e de acordo com o artigo 32 os alunos que fossem “duas vezes reprovados em todas as materias do curso”, não seriam mais “admittidos ao Externato”.

2. Instituições militares

Tabela 28: Instituições Militares			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1810	Decreto de 3 de Setembro de 1810	Manda organizar uma Companhia de Artifices do Arsenal Real do Exercito.	Companhia de Artifices do Arsenal Real do Exercito.

1824	Decisões do governo – Estrangeiros – Em 3 de Dezembro de 1824. Página 173. N. 249	Dá destino aos filhos dos colonos que assentarem praça nos Corpos de Estrangeiros	Meninas: recolhimento; Rapazes: aprendizes, no Arsenal do Exército.
1832	Decreto de 21 de Fevereiro de 1832	Dá Regulamentos para o Arsenal de Guerra da Côrte, Fabrica da Polvora da Estrella, Arsenaes de Guerra e Armazens de depositos de artigos bellicos.	Arsenal de Guerra da Côrte
1836	Lei nº 70, de 22 de Outubro de 1836	Orçando a Receita, e fixando a Despeza Geral do Imperio para o anno financeiro de 1837-1838, e outras disposições	Arsenal de Guerra
1837	N.º 36. – GUERRA. – Em 14 de Janeiro de 1837.	Determinando que das Provincias venha certo numero de menores para educar-se no estabelecimento dos menores addidos ao Arsenal de Guerra.	Arsenal de Guerra
1837	Decreto de 29 de Dezembro de 1837	Regulando o modo da admissão dos aprendizes menores nas officinas do Arsenal de Guerra, e outras disposições a respeito.	Arsenal de Guerra
1842	REGULAMENTO N.º 113 – de 3 de Janeiro de 1842	Dando nova organização ás Companhias de Aprendizes Menores dos Arsenaes de Guerra, em conformidade do Artigo 39 da Lei N.º243 de 30 de Novembro de 1841.	Companhias de Aprendizes Menores dos Arsenaes de Guerra

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção

No ano de 1810, o Decreto realizado pelo Príncipe Regente datado do dia 3 de setembro determinou a organização de uma “Companhia de Artífices do Arsenal Real do Exercito” sob as ordens do Inspetor Geral de Artilharia, e caso não houvesse esse Inspetor, o comando ficaria ao encargo do oficial militar de maior patente, comandante do mesmo Arsenal.

Em 1824 a determinação dada pelo Imperador, em 3 de dezembro, como resposta ao ofício encaminhado pelo Monsenhor Miranda, determinou-se que as meninas fossem encaminhadas ao Recolhimento “convindo primeiramente saber o seu necessário numero e idades para se conhecer si podem ter alli logar”, e que os meninos fossem encaminhados como aprendizes ao Arsenal do Exército.

Monsenhor Miranda contituiu-se como figura importante no Império, exercendo a função de Inspetor da Colonização Estrangeira, e seu pedido incluía a tomada de “providencias a respeito de um grande numero de crianças pertencentes a homens que servem

no Corpo de Estrangeiros, as quaes andam mendigando pelas ruas desta Capital”, com finalidade de, segundo o Imperador, livrar “aquellas crianças da ociosidade” em que se encontravam “tão prejudicial a si e ao Governo”.

O formato das instituições militares que surgiram no país, nas quais se atendiam menores, de acordo com Castro (2005, p.173), “era muito utilizada na Europa, onde o Estado assumia o ensino técnico”. O atendimento se estendia aos expostos da Santa Casa de Misericórdia, aos órfãos indigentes, e aos filhos de pais muito pobres. Essa instituição que se formalizou em 1832, “como uma instituição assistencial informal” proporcionava aos menores além do ensino técnico, “a instrução em primeiras letras, desenho e escultura”.

Segundo a legislação vigente do período, foi possível analisarmos o funcionamento do Arsenal de Guerra, a partir da localização documental do Regulamento específico para o Arsenal da Corte que foi determinado a partir do decreto de 21 de fevereiro de 1832, tendo estabelecido as questões organizacionais para o funcionamento deste estabelecimento.

A análise permitiu destacar aspectos administrativos, funcionais e organizacionais que facilitaram a compreensão de maneira geral deste estabelecimento que desempenhou ao longo dos anos, funções educativas e de assistência à infância.

Por intermédio de um extenso regulamento composto por 61 artigos, no qual se especificou a administração geral do Arsenal de Guerra na Corte do Rio de Janeiro, foram destacados alguns principais aspectos importantes para o reconhecimento e a compreensão institucional desta unidade militar e também de outras unidades que viessem a ser citadas pelo levantamento também em outras províncias do país.

A administração geral do Arsenal de Guerra, conforme o artigo 3º ficou sob a responsabilidade de um diretor, retirado da classe dos Oficiais Militares e ainda nomeado pelo Governo, ao qual cabia a responsabilidade de organização de todos os trabalhos do Arsenal e mais as atribuições inerentes à “Junta”, na parte administrativa ao Intendente e também ao Inspetor do Arsenal. No Art. 6.º deste regulamento ficou estabelecido que o vice-diretor que também seria um dos oficiais militares deveria residir no Arsenal, e substituir o diretor caso ele faltasse.

Com relação especificamente aos menores, o IV capítulo ressaltou que o Arsenal de Guerra continuaria a educar os menores da “extinta Companhia de Artífices addida ao Arsenal do Exercito”, e destacou ainda quanto ao número desses menores que não excedesse “por ora a cem”.

Alves (2002, p.4) ressaltou que no ano de 1830 “as forças de terra incluíam duas Companhias de Artífices do Trem de Artilharia, com cem praças cada uma”, que provavelmente haviam sido extintas provavelmente entre os anos de 1830 a 1832, ou exatamente no momento em que foi baixado o decreto abordado.

Com relação à admissão desses aprendizes, o regulamento previa que seria necessário estar classificado em uma dessas categorias: “os expostos da Santa Casa da Misericórdia”, também “os orphãos indigentes”, além dos “filhos de pais nimamente pobres”.

O ensino no Arsenal de Guerra compreendia a instrução nas primeiras letras e também no desenho, além do ofício ou arte a que tivessem vocação. Os menores somente poderiam ir para casa aos domingos e dias santos, caso tivessem para isso a autorização prévia escrita do vice-diretor.

O Pedagogo responsável pela educação dos menores era indicado pelo Diretor do estabelecimento, e nomeado pelo “Ministro de Estado da Repartição da Guerra”, ele devia morar na mesma casa em que os menores morassem, pois também cuidaria de seus alimentos, vestuário e o que mais fosse necessário.

O método de ensino seguido por este Pedagogo foi o Lancasteriano, dessa forma, lhe eram “fornecidos pelo Arsenal os utensilios, e mais objectos necessarios, bem como pedras, papel, tintas, pennas, lapis, regoas, exemplares, taboadas, livros, etc”.

O Regulamento para a administração geral dos Arsenais de Guerra Provinciais, também anexo a este decreto estabelecia ainda em seu artigo 1.º que “Além do Arsenal de Guerra da Côrte, haverá mais Arsenaes de Guerra nas Provincias do Pará, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul, e Mato Grosso”.

No capítulo II deste regulamento, destacou-se que o diretor foi considerado como um cargo de confiança, nesse sentido, devia ser indicado pelo Presidente da província, estando sujeito a este, com relação às ordens a serem transmitidas.

Quanto às oficinas existentes nos “Arsenaes de Guerra Provinciais”, destacadas por meio do título II, também no capítulo II, havia em cada um deles “um numero de menores determinado pelo Presidente da Provincia”.

Esses menores eram “recebidos para se educarem na qualidade de Aprendizes dos Arsenaes de Guerra provinciaes”, e somente seriam admitidos, caso preenchessem os mesmos requisitos especificados para o Arsenal de Guerra da Corte, além de ter exatamente os mesmos aspectos educacionais e “privilégios” concedidos para o Arsenal da Corte.

Com relação ao Pedagogo, este exercia a mesma função como a designada para o Arsenal da Corte, ressaltando que ele ainda devia ser designado pelo Presidente da província a partir da indicação do Diretor do respectivo Arsenal.

Segundo o artigo 37 do regulamento citado anteriormente e estabelecido para o Arsenal de Guerra da Corte, o estabelecimento contaria com 21 diferentes oficinas, sendo elas:

1. Carpintaria de construção de reparos, e machinas.
2. Dita de obra branca.
3. De torneiros.
4. De tanoaria.
5. De coronheiros.
6. De ferraria.
7. De serralheria.
8. De espingarderia.
9. De latoeria.
10. De instrumentos bellicos.
11. De funileiros.
12. De correeiros.
13. De seleiros.
14. De sapateiros.
15. De alfaiates.
16. De bandeireiros.
17. De barraqueiros.
18. De pintores.
19. De escultores.
20. De desenhadores.
21. De gravadores.

Essas oficinas se organizavam em sete classes, sendo que a 1ª classe era de “Carpinteiros de construção de reparos, e machinas, Ditos de obra branca, Torneiros e Tanoeiros”; a 2ª classe de “Coronheiros”; a 3ª classe de “Ferreiros, Serralheiros e Espingardeiros”; a 4ª Classe de “Latoeiros, Instrumentistas e Funileiros”; a 5ª classe de “Correeiros, Selleiros e Sapateiros”; a 6ª classe de “Alfaiates, Bandereiros e Barraqueiros”; e a 7ª classe de “Pintores, Escultores, Desenhadores e Gravadores”.

Todas as classes eram dirigidas por um “Mestre” que possuía também como auxiliar um Contra-Mestre, exceto na 6ª classe que seria dirigida pelo Mestre e por um Aparelhador, sendo que o Aparelhador também foi uma figura presente nas oficinas, exceto na 2ª e 7ª classes.

A Lei de 22 de outubro de 1836²⁸ responsável por orçar a Receita, e fixar “a Despeza Geral do Imperio para o anno financeiro de 1837-1838”, possibilitou a elevação de cem menores, “ao numero de duzentos os menores addidos ao Arsenal da Côrte”.

²⁸Coleção de Leis do Império do Brasil - 1836, Página 43 Vol. 1 pt. I (Publicação Original)

No ano de 1837, uma decisão imperial, informada via circular aos Presidentes de todas as províncias, e datada de 14 de janeiro, o Regente declarou que tais menores aprenderiam “além do ensino da doutrina christã, e das primeiras lettras”, também “offícios mecânicos”, para aqueles que tivessem mais vocação, “sendo além disso sustentados, vestidos e tratados nas suas moléstias á custa da Fazenda Publica”.

Essa declaração também determinou que especificamente da província do Maranhão fossem remetidos para o Arsenal da Corte oito rapazes pobres que estivessem em circunstâncias de admissão descritas no regulamento de 1832.

Segundo o regulamento, especificamente o artigo 49, também destacado nesta decisão, somente seriam admitidos os expostos, os órfãos indigentes e os filhos de pais extremamente pobres para ali serem destinados aos ofícios oferecidos pelo estabelecimento, destacando, no entanto, o Regente em nome do Imperador o seu desejo de que “a instrução da mocidade” se espalhasse “pelas classes indigentes dos habitantes de todas as Provincias do Imperio”.

Não é notório até este período de análise investigativa, por meio da legislação selecionada que o artigo 49 do Regulamento estabelecido para a organização desta instituição não estivesse sendo cumprida, entretanto, também no ano de 1837, mais especificamente ao seu final, na data de 29 de dezembro de 1837, quase um ano completo com relação à última decisão sobre o envio de menores ao Arsenal de Guerra da Corte, um novo decreto foi baixado no sentido de regular “o modo da admissão dos aprendizes menores nas officinas do Arsenal de Guerra”.

Este decreto determinou aos menores aprendizes que não fossem “admittidos sem contarem de oito a doze annos de idade, e obterem permissão do Ministro da Guerra”, e com certeza esta regra também seria válida ao Arsenal da Corte.

Ressalta-se também no mesmo decreto que os menores que se destacassem “não só nas primeiras letras e desenho, como tambem nos officios a que se tiverem destinado”, receberiam prêmios que seriam “depositados na Caixa Economica, ou entregues ao Director para guarda-los, e dispôr da sua importancia como melhor parecer a bem dos premiados; havendo disso escripturação”.

Com relação à formação desses menores, mesmo aqueles remetidos pelos presidentes de diferentes províncias, os artigos 5º e 6º destacam:

Art. 5.º Aquelles educandos que tiverem vindo das Provincias, em consequencia da circular de quatorze de Janeiro de mil oitocentos trinta e sete, e estiverem comprehendidos no artigo antecedente, serão remettidos aos Presidentes das suas respectivas Provincias, para trabalharem em seus Arsenaes, ou depositos de artigos bellicos.

Art. 6.º Ao Director do Arsenal de Guerra he recommendada a execução das presentes instrucções; devendo não só propôr aquellas alterações que para o futuro lhe parecerem mais conducentes ao fim a que se propõe o Governo Imperial, como também apresentar ao mesmo Governo, para aprovação, o Regulamento interno deste Estabelecimento.

Estas alterações seriam estabelecidas também ao regulamento destinado aos Arsenais de Guerra Provinciais, conforme descrito no último artigo deste presente decreto.

No ano de 1840, Alves (2002, p. 4) afirma que “organizaram-se Companhias de Aprendizizes Menores junto a todos os Arsenais de Guerra”, baseada no próximo regulamento a ser explorado.

Esse texto de lei selecionado é o mesmo regulamento utilizado pela autora em sua afirmação. Datado de 3 de janeiro de 1842, com a numeração 113, tal regulamento trouxe desde o início em seu título, a denominação para o estabelecimento responsável pelos aprendizes de “Companhia de Aprendizizes Menores dos Arsenais de Guerra”.

O estudo de CRUDO (2005) sobre a temática analisada indica a existência dessas companhias a partir de 1842. A autora em sua tese analisou a Companhia de Aprendizizes Menores no Arsenal de Guerra do Mato Grosso, na qual afirmou que o início do seu funcionamento se deu no ano de 1842, com o objetivo de “receber meninos pobres para instrução e profissionalização”.

Esse novo regulamento explicitou uma nova organização às Companhias de Aprendizizes Menores dos Arsenais de Guerra, dando destaque desde o início aos artigos 2º e 3º, com relação à admissão que:

Art. 2.º Nenhum menor poderá ser alistado nas sobreditas Companhias antes de oito annos de idade, nem depois que houver completado doze.

Art. 3.º Só podem ser admittidos nas mesmas Companhias:

1.º Os expostos.

2.º Os orphãos indigentes.

3.º Os menores, que viverem abandonados sem superior, que vele na sua educação.

4.º Os filhos de pais, que, por sua pobreza, não tiverem meios de os alimentar e educar.

Nesse aspecto o artigo 2º corrobora com a mesma afirmação, dando nesse sentido, permanência ao que fora referido no decreto de 1837, o qual regulava o modo para admissão de tais menores.

Segundo o texto da Lei “nenhum menor” poderia ser admitido nessas citadas Companhias “sem que seu pai, ou tutor obrigue, por termo assignado no Juizo dos Orphãos respectivo, a pessoa do mesmo menor ao cumprimento dos ônus, que no presente Regulamento se impõe aos Aprendizizes Menores”, sendo que, esta disposição referia-se não só

aos aprendizes que eram admitidos, mas compreendia ainda os “Aprendizes Menores actualmente existentes nos Arsenaes, debaixo da pena de serem despedidos no caso de recusa”.

Nesse sentido, é possível afirmar que a referência à denominação de “Companhia de Aprendizes Menores dos Arsenaes de Guerra” teria sido dada por meio deste novo regulamento, porém, o atendimento aos aprendizes já ocorriam nos arsenais desde 1810 como se verifica pelo primeiro decreto deste corpo documental, que faz referência à Companhia de Aprendizes Artífices, e que logo no ano de 1832 por meio do decreto que destaca o regulamento para administração dos Arsenais de Guerra, tanto na Corte como nas Províncias, vem sendo citada como extinta, e que, no entanto, os menores que delas faziam parte continuariam a serem educados no Arsenal de Guerra.

As aulas de instrução para esses aprendizes menores nos Arsenais de Guerra compreendiam: “Aulas de primeiras letras, desenho linear, e musica instrumental”.

De acordo com o artigo 9º do presente regulamento:

Art. 9.º Os Aprendizes Menores serão obrigados a freqüentar a Escola de primeiras letras até saberem ler, e escrever, e se mostrarem correntes nas primeiras quatro operações de arithmetica. No tempo das horas vagas serão entretidos nas diversas officinas, em trabalhos próprios da sua capacidade: apenas esta o permittir, deverão ser applicados como Aprendizes aos officios para que parecerem mais idôneos.

Após concluírem seus estudos como aprendizes nas Companhias, os menores passavam para uma classe denominada de Mancebos e assim que merecessem tal qualificação, passariam como “addidos para as Companhias de Artífices”, - e não Companhia de menores artífices - a fim de assentarem praça “quando completarem dezoito annos de idade”, entretanto, nelas tais aprendizes eram “obrigados a servir por tempo de oito annos effectivos”.

Somente o diretor podia conceder licença para que os aprendizes saíssem dos Arsenais, e caso se ausentassem sem a devida autorização seriam apreendidos, incorrendo penas impostas pelas Leis, para aqueles que os escondessem.

No tocante ainda ao zelo pelos aprendizes menores, o texto é taxativo ao afirmar que os mesmos podiam receber pelos seus mestres os mesmos castigos recebidos por seus pais por suas faltas cometidas.

O regulamento ainda trouxe instruções específicas para o funcionamento dos Arsenais de Guerra da Bahia e de Pernambuco, destacados aqui alguns desses aspectos como a educação, ressaltando que esta estivera confiada a um Pedagogo sob a supervisão do vice-

diretor do Arsenal de Guerra respectivo, sendo que o Pedagogo fora também auxiliado por um ajudante, havendo ainda um único Guarda para cuidar de um total de 50 aprendizes.

Também com relação à disciplina rigorosa imposta dentro dos Arsenais, o texto instrutivo apontou a rotina destacada no artigo 17.º para os menores, que consistia em acordar ao “romper do dia”, e depois de se lavarem e se vestirem, deviam entrar “em fôrma de revista”, marchando para as aulas ou oficinas. Depois da “cêa” se recolheriam “aos dormitórios”, onde eram “entretidos huma hora na instrução da doutrina e rezas christãs. Davam graças antes de comer, e também ao levantar. Iam à missa sempre aos domingos e dias santos. O tempo que ficasse livre de suas obrigações ordinárias era “empregado em recreações innocentes, exercicios gymnasticos, e passeios fóra do Arsenal nos dias que não forem de trabalho”, além disso, em “ocasiões oportunas” os aprendizes eram “exercitados na natação”.

2.1 Companhia de Aprendizes Artífices

Tabela 29: Companhia de Aprendizes Artífices			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1872	DECRETO Nº 5.118, DE 19 DE OUTUBRO DE 1872	Approva o regulamento que reorganize os arsenaes de guerra do Imperio.	Arsenais de Guerra da Corte; Companhias de aprendizes de Artífices
1873	N. 304.- GUERRA.- Em 26 de Agosto de 1873.	Fixa o numero de menores para as companhias de aprendizes de Artífices dos Arsenaes de Guerra das Provincias.	Companhias de aprendizes de Artífices

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção

De acordo com o decreto 5118 de 19 de outubro de 1872²⁹, o artigo 116 destacou a permanência dos “arsenae de guerra da côrte e das provincias do Pará, Pernambuco, Bahia, S. Pedro do Rio Grande do Sul e Mato Grosso”, todos eles destinados especialmente “ao fabrico e concerto do material de artilharia, do armamento portatil, e do fardamento, equipamento e correame necessário para o exercito”.

²⁹Coleção de Leis do Império do Brasil - 1872, Página 909 Vol. 2 pt. II (Publicação Original)

Com relação específica ao “Arsenal de Guerra da Côrte”, o documento destacou que dentre o pessoal do Arsenal havia uma Companhia de Aprendizes Artífices. Esse arsenal também estava dividido em três seções, sendo que a Companhia fizera parte da 1ª seção, sendo esta responsável por “todos os serviços” que não fossem realizados “pelas oficinas”.

O capítulo VII tratou especificamente da Companhia de Aprendizes Artífices, e com referência a ela ressaltou que comportava 200 menores entre 7 a 16 anos de idade “dispostos em quatro divisões de 50 cada uma”.

O artigo 165 estabeleceu que para qualquer menor que fosse admitido neste estabelecimento era necessário: “1º Ser brasileiro; 2º Ter a idade de 7 a 12 annos; 3º Ser de constituição robusta e ter sido vaccinado”.

Ao completarem 16 anos, os menores também eram revacinados, conforme especificado pelo decreto.

As duzentas vagas para aprendizes artífices deviam ser preenchidas:

- 1º Com os orphãos ou desvalidos que, estando nas condições do artigo antecedente, forem remettidos pelas autoridades competentes, por se acharem realmente abandonados;
- 2º Com os filhos de pessoas indigentes, a inteiramente sem meios para os alimentar e educar;
- 3º Com os filhos dos operarios do arsenal que tiverem mais de dez annos de serviço effectivo, e com os das praças de pret do exercito ou da armada imperial;
- 4º Na falta de menores nas condições dos paragraphos antecedentes, com quaesquer outros que sejam apresentados per seus pais, tutores, ou quem legitimamente os representar, uma vez que estes provem estado de pobreza.

A Companhia se distribuía em quatro divisões de acordo com a faixa etária dos aprendizes: 1ª divisão – de 14 a 16 annos; 2º divisão – de 12 a 13 annos; na 3ª divisão – de 10 a 11 annos; e na 4ª e última divisão de 7 a 9 annos.

De acordo com o artigo 172, o Estado era o responsável pelos aprendizes artífices, que deviam ser “bem alimentados, vestidos, curados e educados”.

O ensino compreendia “aulas de 1^{as} letras, geometria applicada as artes, desenho linear e musica”, sendo obrigatório aos menores frequentarem segundo o artigo 175 as aulas de “1^{as} letras até saberem ler, escrever e contar correntemente”, devendo os que se habilitassem nessas matérias frequentarem ainda “outras aulas destinadas ao ensino theorico”; além disso, todos deviam “aprender simultaneamente nas officinas do arsenal os officios” a que apresentassem maior “vocaçõ e aptidão physica”.

Ao completarem 16 annos, os aprendizes que desejassem seguir carreira deviam ser transferidos “para o deposito de aprendizes artilheiros”, ou aqueles que tivessem demonstrado

aptidão para os ofícios mecânicos passariam como “effectivos para o corpo de operários militares do arsenal”.

Essas transferências para o depósito de aprendizes artilheiros deviam ocorrer somente nos meses de janeiro e fevereiro de cada ano, entretanto se algum dos aprendizes maior de 12 anos, que por seu comportamento inadequado exigisse “uma disciplina mais rigorosa”, eram transferidos para o depósito de aprendizes “em qualquer época do ano”.

No ano seguinte, em 1873, uma circular do Ministério dos Negócios da Guerra, datada de 26 de agosto fixando a quantidade de menores que podiam ser admitidos nas Companhias de Artífices dos Arsenais de Guerra das Províncias, destacou o “numero de 150 menores em tres divisões de 50 cada uma para as da Bahia e Pernambuco; de cem em duas divisões iguaes para as do Pará e Rio Grande do Sul; e de cincoenta para a de Mato Grosso”.

2.2 “Collegio Militar do Imperador”

Tabela 30: Colégio Militar do Imperador			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1840	Decreto nº 42, de 11 de Março de 1840	Estabelecendo no Arsenal de Guerra da Corte um Collegio para os filhos necessitados dos Capitães e Officiaes subalternos do exercito.	Collegio Militar do Imperador

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção.

Outra instituição de atendimento aos menores, muito parecida em determinados aspectos com as Companhias de Aprendizes Menores foi identificada nessa categoria selecionada por meio do decreto nº 42 de 11 de março, de 1840.

Constituído por sete artigos o decreto determinou o estabelecimento no Arsenal de Guerra da Corte de um colégio para o atendimento dos “filhos necessitados dos Capitães e Officiaes subalternos do exercito”.

Decretado pelo Regente em nome do Imperador o Sr D. Pedro II o “Collegio Militar do Imperador” admitiria segundo o artigo 1º “os filhos legitimos e legitimados dos Capitães e Officiaes subalternos do Exercito, preferindo os orphãos, e os mais pobres”.

Nesse aspecto, distinguia-se das Companhias de Aprendizes Menores, pois estas atendiam aos expostos, aos orfãos indigentes e aos menores abandonados e pobres da sociedade civil.

O 2º artigo complementa o que seria necessário para tal admissão, destacando que não seriam “admittidos no Collegio” os que tivessem menos de seis anos, e os que tivessem “molestias chronicas, ou padecerem defeito physico ou mental”.

Os menores permaneceriam nessa instituição somente até completarem 15 anos de idade, e seriam em seguida “despedidos”, podendo ser “matriculados na Escola Militar”.

O ensino compreenderia:

Art. 5º Além das doutrinas e praticas religiosas, aprenderão os Collegiaes a ler, escrever, e grammatica nacional, principios de arithmetica, algebra, geometria, geographia, desenho, e lingua franceza; aproveitando-se as Aulas destas disciplinas, que já existem, para os Aprendizes menores.

Em anexo ao decreto foram baixados os estatutos para o “Collegio Militar do Imperador” constituído por 20 artigos, os quais determinavam os aspectos funcionais e organizacionais da instituição.

Os estatutos previam que o Preceptor do Colégio seria o Capelão do Corpo de Artífices do Arsenal de Guerra e ficaria ao seu encargo cuidar da “educação moral e arranjos domesticas dos Collegiaes do Imperador”, e cumpriria as ordens dadas pela Diretoria do Arsenal “pela mesma maneira determinada para o Pedagogo dos aprendizes menores no art. 55 do cap. 5º do Regulamento de 21 de Fevereiro de 1832”.

Para o exercício do ensino o artigo 20º destaca que o Director do Arsenal seria responsável de propor ao Governo, que “d'entre os Officiaes do Corpo de Artífices, que julgar por mais idoneidade, um ou mais para se encarregarem das lições e ensino das matérias” destacadas no art. 5º do decreto, “aproveitando os Mestres, e Aulas que já houverem creadas no Arsenal”.

Os artigos 7º, 8º, 9º e 10º dos estatutos permitiram a visualização da rotina a ser estabelecida no colégio, quanto ao cotidiano dos menores:

Art. 7º Os Collegiaes do Imperador estarão acordados ao romper do dia; em meia hora se vestirão; e na fórmula dirão a oração da manhã, sendo logo dirigidos ao lavatorio, dahi á revista, e desta para a sala do estudo.

Art. 8º Ao toque da sineta do Arsenal para o almoço, os Collegiaes deixarão o estudo, e se encaminharão ao refeitório; meia hora depois irão para as aulas a dar as lições que continuara até ao meio dia: meia hora depois do meio dia terá lugar o jantar que acabará até uma hora: ás duas da tarde tornarão para os estudos que serão deixados ao pôr do sol: ás oito horas, depois de terem ceiado, irão ao lavatorio, dahi á oração, e finalmente para o dormitório; no fim de cada comida darão graças a Deus em voz alta.

Art. 9º Nas ocasiões da oração, nas marchas, e contramarchas fóra e dentro do Arsenal, estarão os Collegiaes em fórmula Militar, sempre que fôr possível.

Art. 10. O tempo que restar aos Collegiaes das suas occupações será empregado em passatempos, e brincos licitos, podendo algumas vezes applicarem-se ao exercicio de natação e outros permittidos.

O castigo para aqueles que infringissem as regras estabelecidas nesses artigos ou ainda pela prática de ofensas aos colegiais ou quaisquer pessoas usando de “palavras, gestos, e acções indecentes, jogar jogos que não sejam consentidos pelo Preceptor, fumar, tomar tabaco, mentir, beber licores espirituosos, desobedecer a seus superiores”, ou até mesmo fugissem do estabelecimento, sofreriam diferentes restrições como a diminuição da alimentação, a prisão, visto que também seriam obrigados a permanecer com diferentes posturas físicas que “ludibriem”, sendo estes castigos executados conforme a “idade e robustez” do menor, podendo seguir até mesmo em certos casos à expulsão.

Segundo o 6º artigo do decreto o Collegio Militar do Imperador seguiria o determinado pelo decreto e pelos estatutos baixados, e o artigo 7º estendia-se a todas as províncias onde existissem Arsenais de Guerra “com estabelecimento de aprendizes menores”, na parte em que se pudesse ser executado este decreto com seus estatutos.

O decreto se encerrou com a recomendação ao “Conde de Lages, Senador do Imperio, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Guerra, o tenha assim entendido, e faça executar com os despachos necessários” a efetivação desta medida.

Entretanto, o Ministério da Defesa Exército Brasileiro por meio da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) afirmou que essa instituição pensada para o atendimento dos filhos dos servidores em 1840 “não chegou a se tornar uma realidade”³⁰ naquele momento.

Somente no ano de 1889 é que a instituição foi de fato fundada, segundo Doria (1939, p. 18) no ano de 1862, esse projeto para a criação do “Collegio Militar” foi apresentado novamente em sessão de 4 de agosto na Câmara dos deputados, porém não obteve aprovação.

No ano de 1888, encontrando-se o governo “em

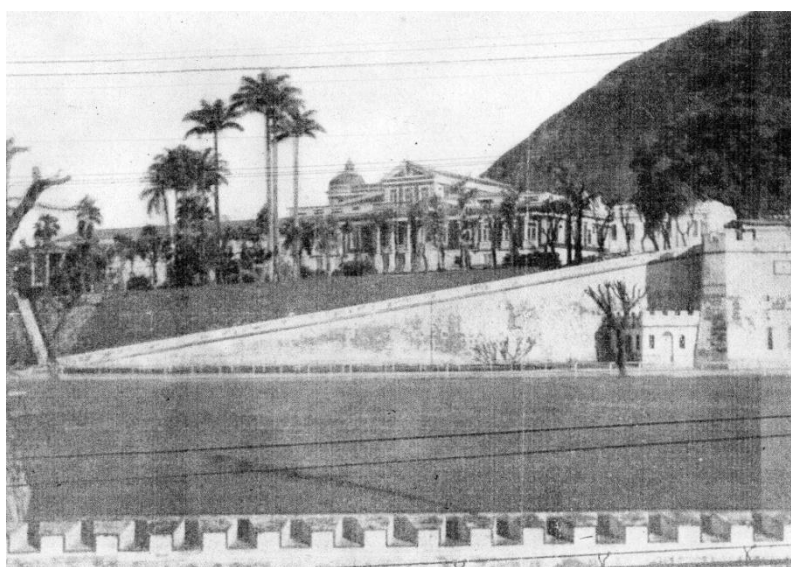


Imagem 7: “O Collegio Militar do Rio de Janeiro (Photo do dr. Iberê Nazareth)”. Fonte: O Collegio Militar, 1939.

³⁰ Disponível em: <http://www.depa.ensino.eb.br/pag_historico.htm> Acesso em 17 fev. 2015

plena agitação abolicionista” foi retomada a ideia anterior para fundação da instituição que por meio do Decreto 10.202 de 9 de março de 1889 fora aprovado. O então “Collegio Militar” instalado no palacete conhecido por “Babylonia” passou a servir segundo Doria como um “instituto de instrução e educação militar, no qual seriam recebidos gratuitamente os filhos dos oficiais effectivos, reformados ou honorarios do exercito e da armada, e mediante contribuição pecuniaria alumnos provindos de outras classes sociaes”. (Collegio Militar, 1939, p. 18)

2.3 Escola militar

Tabela 31: Escola Militar			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1858	N.º 73. – GUERRA. – Aviso de 1.º de Março de 1858.	– Determinando a idade com que podem ser admittidos á matricula os Alumnos das Escolas Militares.	Escolas Militares
1858	N.º 107. – GUERRA – Aviso de 29 de Março de 1858.	– Determinando como se deve verificar as idades dos alumnos, que pretenderem matricular-se nas Escolas Militares.	Escolas Militares

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção.

Segundo o Ministério dos Negócios da Guerra, por meio do Aviso de 1º de março de 1858 os alunos podiam ser admitidos nas Escolas Militares a partir dos 12 anos de idade (alunos paizanos), e para o curso de matemática os alunos deviam ter no mínimo 15 anos.

No mesmo ano, outro aviso do Ministério dos Negócios da Guerra também no mesmo mês, exatamente no dia 29, determinou a forma de como se verificar a idade para a realização de matrícula dos alunos da escola, caso eles não possuíssem certidão de nascimento que comprovasse sua idade, nestes casos, aos alunos que fossem admitidos podiam ser realizadas declarações de “idade por estimativa”.

O que chama a atenção é o fato de que os quatro artigos destacados neste aviso fazem referência a “três escolas militares do exercito”, entretanto, estas escolas não são identificadas neste documento, além disso, há uma escassez de pesquisas que se referem às mesmas.

2.4 Depósito de Aprendizes Artilheiros

Tabela 32: Depósito de Aprendizes Artilheiros			
Ano	Documento	Título do documento	Refere-se:
1865	Decreto nº 3.555, de 9 de Dezembro de 1865	Extingue os Corpos de Guarnição do Exercito, eleva o numero dos moveis, dá nova fórmula aos Corpos e Companhias de Artilharia, reduz os de Cavallaria, créa Corpos de Caçadores á cavallo, Companhias de operarios em substituição ás de Artifices, estabelece depositos especiaes de instrucção e de disciplina, e Companhias ou baterias e deposito, de Aprendizes Artilheiros.	Depósito de Aprendizes Artilheiros
1867	N. 121 GUERRA – Em 21 de março de 1867	Dá instrucções sobre a organização e regimen dos depositos de Aprendizes Artilheiros	Depósito de Aprendizes Artilheiros
1875	N. 116.- GUERRA.- Em 13 de Março de 1875.	Declara quaes as condições, que devem reunir os menores, que forem enviados com destino ao deposito de aprendizes artilheiros.	Depósito de Aprendizes Artilheiros
1885	DECRETO N. 9367.- De 31 de Janeiro de 1885.	Approva o Regulamento para a Escola de Aprendizes Artilheiros.	Escola de Aprendizes Artilheiros
1886	N. 21.- Aviso de 19 de Março de 1886.	Resolve a consulta relativa ao modo de contar o tempo de praça, e ao tempo em que devem servir os alumnos da escola de aprendizes artilheiros, em diversas hypotheses.	Escola de Aprendizes Artilheiros

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da seleção.

Em 21 de março de 1867 foram expedidas pelo Ministério dos Negócios da Guerra, as instruções para o regimento do Depósito de Aprendizes Artilheiros.

Segundo o Decreto n.º 3555 de 9 de dezembro de 1865 ficou estabelecido por meio do art. 3º que haveria nos lugares em que fossem convenientes, “depositos especiaes de instrucção e de disciplina, para as diferentes armas do Exercito”, além disso, “para a de Artilharia” haveria também “Companhias ou Baterias e depositos de Aprendizes Artilheiros”.

Os Depósitos de Aprendizes Artilheiros de que tratou este artigo 3º citado anteriormente possuíam sua criação “por ora limitada á Côrte” segundo as instruções neste momento baixadas, com o objetivo de “formar chefes de peça e bons artilheiros, não só para os diferentes corpos da artilharia, como para o serviço das baterias das fortalezas”.

De acordo com as instruções podiam ser admitidos os indivíduos de 12 a 19 anos, sendo eles:

- § 1.º Os que se alistarem voluntariamente com destino á arma da artilharia.
- § 2.º Os que forem para isso apresentados por seus pais ou tutores, tendo preferênciã os filhos das praças de pret existentes no exercito ou já fallecidas.
- § 3.º Os que ficarem abandonados ou sem amparo de família, e especialmente os orphãos das praças de pret fallecidas em combate, ou em acto de serviço.
- § 4.º Os mancebos artesãos dos Arsenaes de Guerra, que não tiverem a aptidão necessaria para as artes, que se exercitarem nos mesmos Arsenaes.
- § 5.º Os recrutats que tiverem menos de 19 annos de idade.

No entanto, aqueles que estivessem compreendidos de acordo com os incisos 2º e 3º podiam, “precedendo ordem do Governo, ser admittidos com idade menor, ficando aggregados á companhia de menores dos Arsenaes, até a idade de 12 annos”.

As instruções deixaram claro que todos os menores deviam ser vacinados para serem admittidos no depósito. Eles passavam por inspeções médicas no início dos meses de janeiro, abril, julho e outubro e caso “em qualquer delles se [tivesse] desenvolvido alguma molestia incurável”, eram desligados do depósito.

Segundo o 11º artigo, o Depósito de Aprendizizes Artilheiros era organizado da seguinte maneira:

- § 1.º Haverá seis companhias de cem praças cada uma.
- § 2.º As praças, que excederem a cem, enquanto não completarem esse numero, formarão uma secção de companhia, que ficará addida á companhia ultimamente creada, e subordinada ao Commandante desta.

Quanto à instrução dos aprendizizes artilheiros, ficou definido segundo o artigo 26 que comprehendia:

- § 1.º O ensino da doutrina christã e principios de moral.
- § 2.º O ensino theorico.
- § 3.º O ensino pratico de artilharia.
- § 4.º O ensino pratico de infantaria.
- § 5.º A pratica da escripturação e contabilidade militar.
- § 6.º Esgrima, gymnastica e natação.
- § 7.º Musica.

De acordo com o “§ 1.º o ensino da doutrina christã e principios de moral”, eram applicados por um sacerdote “nomeado pela autoridade superior”, sendo que para o aprendizizado desta disciplina os aprendizizes eram divididos em apenas duas classe.

O “ensino theorico” tinha as matérias divididas em quatro classes conforme a descrição:

- § 1.º Leitura, escripta e princípios de arithmetica.
- § 2.º Calligraphia, conhecimentos das quatro operações sobre inteiros e elementos de geographia.
- § 3º Grammatica portugueza calligraphia, desenho linear, systema métrico e continuação da arithmetica.
- § 4.º Regras de escripturação e contabilidade militar, noções de geometriapratica, desenho linear e elementos de historia do Brasil.

As matérias específicas, destacadas como o ensino prático de artilharia e o ensino prático de infantaria, incluíam segundo os artigos 32, 33 e 34, “todo o manuseio e preparo necessário para o desempenho das funções e formação das praças”.

Para as aulas de música somente eram convocados aqueles aprendizes que tivessem vocação, e as aulas de equitação somente eram ministradas aos aprendizes no último ano que lhes faltasse.

Somente os alunos que se demonstrassem aptos e fossem maiores de 14 anos é que podiam realizar a avaliação para que pudessem passar para a classe seguinte. Os três aprendizes que se destacassem pelo comportamento, aplicação além de melhor classificação nos exames anuais eram “matriculados nos cursos preparatorios da Escola Militar” e ainda podiam cultivar a horta em seus horários de folga, esta horta era subdividida e o valor da verdura fornecida era encaminhado para depósito ao menor.

No entanto, aqueles aprendizes que se mostrassem incorrigíveis eram “expulsos do deposito, e transferidos, os menores, para um deposito ou escola, afim de servirem de tambores, pifaros ou cornetas, e os maiores de 18 annos para qualquer deposito de disciplina”, e caso houvessem completado 19 annos de idade e tivessem repetido duas vezes uma única matéria eram excluídos do depósito e transferidos imediatamente para a artilharia onde preencheriam as vagas de Inferiores.

Posteriormente a este decreto, outras decisões foram tomadas com relação ao estabelecimento dos Aprendizes Artilheiros pelo Ministério dos Negócios da Guerra, e em 13 de março de 1875 por meio de uma circular, uma decisão é informada, na qual se destacou que fossem enviados para a Côrte os menores que estivessem “no caso de entrar para o dito deposito”, isto é, que tivessem “a necessaria robustez e a idade de 12 a 18 annos”, e que fossem “orphãos desvalidos”, ou que fossem “entregues por seus pais ou protectores”, para que pudessem, segundo a decisão “receberem a educação do mesmo estabelecimento com praça no exercito”.

Justificou-se esta decisão por meio da afirmação do próprio Ministério que pelo fato de ultimamente não mais se receberem das províncias os “menores para assentar praça no depósito de aprendizes artilheiros, como no principio aconteceria, do que tem resultado a desequilíbrio, que se nota entre a entrada e sahida das praças daquelle estabelecimento”, fora necessária então essa intervenção.

Em 1885, o Depósito de Aprendizes Artilheiros por meio do Decreto nº 9367 de 31 de janeiro foi baixado e aprovou-se seu novo regulamento.

Logo de início, o artigo primeiro destacou a mudança de denominação. O Depósito de Aprendizes Artilheiros passou a se denominar “Escola de Aprendizes Artilheiros”, com o objetivo de “preparar chefes de peça e artilheiros para os diversos corpos da arma de artilharia do Exercito”.

De acordo com o capítulo II, o artigo 3º ressaltou a organização de “4 Companhias com o numero de alumnos fixado annualmente pelo Poder Legislativo, e distribuido por idades, tanto quanto fôr possível”; destacando ainda que a quarta Companhia fora “especialmente destinada” para os maiores de 18 anos.

Os aprendizes artilheiros recebiam instruções teóricas e práticas. Todas essas instruções estavam destacadas por este Regulamento, conforme se afirmou no artigo 18.

Já o artigo 19 destacou que as principais matérias do curso teórico da Escola estavam divididas em quatro anos. No primeiro ano o ensino era pautado pela: “Leitura - alfabeto, syllabario e phrases; Calligraphia - desde os primeiros exercicios até bastardo; Contabilidade - taboada de sommar e diminuir: exercicios destas operações; Doutrina christã”.

O segundo ano mantinha as mesmas disciplinas e ao que parece aumentava o grau de dificuldade dos conteúdos aplicados:

Leitura - corrente em livros faceis.
Calligraphia - bastardo, bastardinho e cursivo.
Contabilidade - taboada de multiplicar e dividir, numeração, operações fundamentaes, e suas regras e exercicios.
Doutrina christã.

O terceiro ano incluía as disciplinas de gramática, aritmética e desenho linear, conforme destacado pelo artigo:

Leitura - autores classicos em prosa e verso, e manuscriptos.
Calligraphia - cursivo e diversos caracteres de letras.
Arithmetica - divisibilidade dos numeros, fracções ordinarias e decimaes, e problemas relativos.
Grammatica - etymologia e prosodia; analyse grammatical.
Desenho linear.

O quarto ano possuía seu ensino pautado nas disciplinas de:

Arithmetica - potencias e raizes, razões e proporções; systema metrico; exercicios e problemas relativos.
Grammatica - syntaxe, analyse logica, dictado, orthographia e exercicios de redacção.
Elementos de chorographia e de historia do Brazil.

O 20º artigo destacou as matérias do curso prático, também distribuídas em quatro classes, que correspondiam aos quatro anos do curso teórico.

Essas quatro classes eram a Infantaria e Artilharia 1ª classes, pautadas pelo ensino inicial na “Escola de recruta”, em seguida pela “nomenclatura, limpeza e conservação das armas portáteis, e equipamento”, também pela “nomenclatura das diferentes bocas de fogo, assim como das respectivas palamentas e munições” e pelo “conhecimento dos nós empregados na artilharia”.

No segundo ano respectivo ao ensino teórico, o curso prático destacava o ensino prático da Infantaria e Artilharia 2ª classes que ensinavam o “manejo das armas portáteis”; a “arrumação da roupa da ordem na mochila”, o “exercício de fogo com artilharia de campanha e de praça”, além dos “movimentos de armão de artilharia de campanha”.

O terceiro ano prático estava fundamentado pelo ensino prático da Infantaria e Artilharia 3ª classes na “Escola de Pelotão”, também pela prática de “montar e desmontar armas portáteis”, pela aprendizagem da “classificação das diferentes espécies de bocas de fogo e seus respectivos projectis”, pelas “regras de tiro”, pelo “conhecimento dos diferentes artificios de guerra, inclusive os foguetes”, a prática no manuseio e “emprego das diversas espécies de polvoras, das cargas determinadas para cada boca de fogo em uso no Exército”, a “formação e contagem das diversas pilhas de balas” e a “porcentagem que se deve calcular para as falhas das espoletas de fricção”.

O último ano destacava o ensino da Infantaria e Artilharia 4ª classes, ressaltando que os aprendizes conheceriam os “deveres dos inferiores na escola de batalhão” além do “conhecimento dos toques regulamentares de clarim e de corneta”, a “apreciação de distancias no exercicio de tiro ao alvo”, e também pelos “deveres dos inferiores nas manobras de uma bateria de campanha”, a “apreciação de distancias e emprego das alças de mira no exercicio de tiro ao alvo”, a “verificação do estado de qualquer boca de fogo e quaes os respectivos instrumentos” e por fim as “manobras de força”.

Além destas disciplinas, o regulamento apontou ainda para a presença de aulas complementares ao longo dos quatro anos, destacados pelo artigo 21, sendo que neles, os aprendizes tinham aulas de esgrima, ginástica, natação e música.

O artigo 22 ainda cita o ensino de “escripturação militar”, dividido em duas classes ao longo dos quatro anos de curso:

1ª classe, no 2º ano do curso:

Organização de mappas diarios, pernoites, vales, pedidos, guias de soccorrimto e partes de guarda.

2ª classe, no 3º e 4º annos do curso:

Organização de livranças, relações de mostra, ajustes de contas e partes em geral.

Conhecimento dos livros de uma bateria, dos vencimentos das praças de pret e do regulamento disciplinar.

A doutrina cristã era ministrada pelo Capelão, e tanto as aulas práticas, como as aulas teóricas eram ministradas por professores e adjuntos, os mestres de música e de ginástica ministravam suas respectivas aulas.

Para a admissão dos alunos exigia-se de acordo com o artigo 32:

- 1º Ser brasileiro;
- 2º Ser de constituição robusta e ter sido vacinado;
- 3º Ter de 10 a 14 annos de idade;
- 4º Ser apresentado por pessoa que se interesse pelo seu futuro, como pai, mãe, avô, avó, tutor ou autoridade competente.

A preferência para admissão compreendia os aprendizes segundo o artigo 33:

- 1º Os que já souberem ler, escrever e contar, pelo menos as quatro operações;
- 2º Os filhos dos officiaes e das outras praças do Exercito;
- 3º Os filhos dos officiaes e das outras praças da Armada;
- 4º Os orphãos de pai e mãe, que forem apresentados pelos turoes ou pelos Juizes de Orphãos;
- 5º Os orphãos de pai, que forem apresentados pelas mães;
- 6º Os aprendizes artifices dos Arsenaes, que se acharem comprehendidos nos arts. 177 e 180 de 19 Regulamento de 19 de Outubro de 1872.

Aqueles três melhores alunos que fossem aprovados plenamente em todas as matérias eram matriculados no curso preparatório da Escola Militar da Corte. Eles podiam ainda ter a licença concedida para saírem aos domingos e dias santos com um responsável legal, e até mesmo terem a licença para “passar o tempo das ferias em casa de sua família”.

Os castigos aplicados aos alunos que cometessem faltas graves ou moderadas, e ainda a primeira delas, podia ser aplicada pelo Comandante da Companhia ou pelo Fiscal e todas as outras somente pelo Comandante da Escola, sendo que elas foram descritas por meio do artigo nº 64, na seguinte sequênciã:

- 1º Simples impedimento no recinto da Escola;
- 2º Rebaixamento da graduação;
- 3º Faxinas nas dependencias da Escola, durante tres a 20 dias, nas horas de recreio;
- 4º Prisão, em xadrez, até 20 dias;
- 5º Prisão, em solitaria, até 10 dias, com ração inteira;
- 6º Prisão, em solitaria, até seis dias, com metade da ração.

Segundo o artigo 68, o aluno que completasse 17 anos de idade e fosse incorrigível era excluído da escola e “transferido para qualquer corpo de infantaria do Exercito”, nele serviria por seis anos a partir de sua transferênciã “perdendo o direito á gratificação de voluntario e ao peculio que tiver na Caixa Economica”, o qual era recolhido à “Pagadoria das Tropas da Côte”.

Os artigos 87 e 88 destacaram que os alunos que completassem 18 anos passavam para a 4ª Companhia da Escola, e ao fim deste ano prático seguiam “imediatamente para os corpos de artilharia do Exército como praças voluntarias, com direito á respectiva gratificação”.

O artigo 91 deste decreto destacou ainda que esses alunos que fossem transferidos para a Escola Militar da Côrte e também para os Corpos de Artilharia do Exército serviriam por um período de seis anos, contados a partir de sua transferência, e aqueles que tivessem “pertencido ás companhias de aprendizes artifices dos Arsenaes de Guerra”, serviriam durante o tempo necessário para que completassem os dez anos a que eram obrigados pela lei a cumprirem.

Porém, no ano de 1886, por meio do aviso nº 21 de 19 de março, essa determinação do dada por meio do artigo 68 foi alterada na sua forma de contagem, pois a partir desta data, os aprendizes quando transferidos para os corpos de infantaria por castigo, o Ministério dos Negócios da Guerra declarou que:

Deve-se contar o tempo de serviço dos referidos aprendizes desde a época em que completarem 16 annos de idade, como se pratica com os operarios militares, afim de que possam, quando transferidos da escola, ir completar em um dos corpos do Exercito os 10 annos a que são obrigados pelo art. 263 do Regulamento de 19 de Outubro de 1872, com direito á gratificação marcada pelo art.88, servindo os mesmos 10 annos os que estiverem incursos no art.68 do Regulamento da escola quando completarem tambem 16 annos de idade, mas com perda do direito á bigratificação de voluntario e aos respectivos pecúlios, os quaes serão recolhidos á Pagadoria das Tropas da Côrte.

A data para contagem dos 10 anos que deviam servir esses aprendizes seria contada agora a partir dos 16 anos completos, e não mais do período em que fossem transferidos, fazendo com que todos esses aprendizes que se encaixassem nas exigências destacadas pelo decreto abordado anteriormente servissem obrigatoriamente até os 26 anos de idade.

Partindo de uma análise geral quanto às três primeiras partes constituintes desse trabalho foi possível de se observar diferentes concepções de infância denotadas por meio da maneira de se projetar as formas de atendimento e assistência às crianças, através da análise dessas propostas institucionais.

Até este momento, trabalhei com uma grande extensão de dados e informações num quadro panorâmico, por meio da reflexão e de um olhar mais aberto à documentação legislativa presente na Coleção de Leis do Império do Brasil.

A partir da análise do levantamento realizado, apresentamos uma diversidade de instituições educacionais, suas propostas de ensino e o atendimento a seus públicos que

corroboram com a intenção sim da oferta de instituições educacionais no campo da assistência, marcadas pela sua característica de distinção em relação ao outro sistema de educação popular, relacionado às escolas de primeiras letras, destacando serem estas iniciativas distintas que tornam essa questão um fator para análise ainda mais complexo.

Portanto, considerando a infância segundo Kuhlmann Jr e Fernandes (2004, p.29) como “um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem”, e a partir desses parciais da pesquisa em continuidade ao trabalho, a investigação que se ocupou mais detidamente das características dessas instituições e ao público a que se referiam, ao longo do extenso período histórico estudado destacará num segundo plano uma discussão sobre a evidenciação da caracterização de uma educação assistencialista nessas propostas institucionais relacionada ao estudo da infância, seus conceitos observados a partir da análise legislativa e sua história, bem como trará aspectos também de constituição da história educacional do país no século XIX.

PARTE IV – LEGISLAÇÃO, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA: Dimensões e propostas.

Imaginar uma história em que o passado é evocado como um cenário negativo, diante das conquistas do presente, promove não somente o desconhecimento dos fatos de outrora, mas também do tempo atual: a infância, a criança, a educação e as instituições não podem ser compreendidas descoladas do processo histórico.

[KUHLMANN Jr.; FERNANDES, 2012, p. 35]

A relevância de se problematizar conceitos e caracterizações adotados de maneira indiscriminada nas discussões historiográficas tornou-se o foco central de abordagem de Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012, p. 21) que apontam para uma falsa oposição entre assistência e educação ao trabalharem o texto *Infância: Construção Social e Histórica* os desdobramentos decorrentes dessas perspectivas.

Para os autores

Não se passa de um momento histórico em que a educação ocorra no interior da família, para outro em que passe a ocorrer na instituição escolar. Família, infância, escola, pedagogia, produzem-se por meio de processos sociais e de forma interdependente. Aprender, instruir, conhecer a si e ao mundo, associam-se ao processo de crescimento, que ocorre no interior de relações sociais. Se a infância refere-se às representações dos adultos sobre as crianças, isso não significa que estas sejam receptores passivos dessas concepções, que de algum modo, vão ao encontro de algumas necessidades infantis. (KUHLMANN Jr.; FERNANDES, 2012, p. 28)

Ao explorarmos as fontes permitiu-se evidenciar uma caracterização geral de educação assistencialista para as instituições estudadas desse período, desdobrada nas dimensões religiosa, disciplinar e de formação profissional ou doméstica. Essas dimensões permearam todas as propostas institucionais estudadas no período, tivessem elas partido de iniciativas governamentais, particulares ou religiosa, estendida aos expostos, órfãos, desvalidos e ingênuos (em pequenas proporções) e aos pensionistas ou porcionistas (em maiores proporções).

Esses foram os conceitos identificados como formas de referência às crianças e que foram evidenciados durante a investigação, como elementos presentes em termos de leis que perpassaram por todo o recorte temporal como aspectos interessantes e passíveis de análises e de reflexão, partindo-se do pressuposto de que todos os “conceitos e definições são resultados das relações sociais e seus significados se modificam ao longo do processo histórico”.

Outro aspecto destacado é o de que foram identificadas inúmeras e diferentes instituições e propostas, porém, com similaridades no tocante ao atendimento à população pobre, especialmente a sua parcela infantil, onde podemos perceber múltiplas variáveis envolvidas na criação e manutenção de medidas e ações que pleiteiam posicionamentos e incorporam decisões imputadas de esferas políticas dominantes.

Com relação à constatação das dimensões relativas ao educar, ao serem abordadas mais detidamente pela pesquisa, configuraram-se e direcionaram-se como o problema norteador dessa investigação, permitindo identificar que as questões educacionais apontadas pelas análises das propostas institucionais ao atendimento da população se constituem e se estabelecem por meio das políticas assistenciais e educativas que se constituem em meio às relações sociais, definindo os grupos passíveis de serem e receberem uma educação, e consequentemente definindo qual a educação que por meio desses estabelecimentos seria ofertada a esses grupos.

1. A educação assistencialista presente nas propostas institucionais analisadas

Os decretos, leis, cartas de lei, alvarás, cartas régias e decisões imperiais utilizadas pela pesquisa como as principais fontes históricas e dispositivos legais para compreensão do cenário educativo no oitocentos, em suas relações com o social, o geográfico, o político, o religioso e o econômico trouxeram à tona dimensões relativas aos processos educacionais do período, a partir das evidências características de uma educação assistencialista constatada por meio da análises, reflexões e discussões propostas pela investigação.

Nesse vertente, se faz necessário destacar os aspectos relativos às discussões pautadas em afirmações sobre o caráter assistencial ou educacional de uma instituição ou de uma proposta institucional. Kuhlmann Jr. e Fernandes ao referir-se à história da educação infantil consideram quando das análises historiográficas, que “fantasiou-se a transição de um momento em que esta seria ‘assistencial’ para depois ser alçada à categoria de ‘educacional’”, ressaltando que “esse tipo de raciocínio pode ser chamado de fantasioso porque atribui a um passado mais ou menos remoto o lugar do mal, enquanto no presente, ou em outro momento mais próximo, esse mal teria sido vencido para a chegada do bem”. (KUHLMANN Jr.; FERNANDES, 2012, p. 21-2)

Essa vertente de análise permeia significativamente muitas pesquisas históricas, pois partem de análises explicativas cristalizadas do passado que reforçam concepções formuladas que desconsideram que ocorrem transformações durante o processo histórico.

Além disso, esse embate que pode se considerar como atual irrompe em concepções adotadas atualmente em função de uma busca em atribuir uma conotação ideal aos conceitos de assistência e educação, sendo que, nesse percurso tenha se reforçado entre as pesquisas históricas uma tendência em se desconsiderar o passado histórico desse processo de construção social.

De origem latina, a palavra assistência significa *estar junto a* ou *estar em grupo*. É uma ação que converge com a educação, na medida em que educar, muito além de promover a aquisição de conhecimentos sistematizados é promover a socialização, é estimular os vínculos sociais, é garantir que as novas gerações desenvolvam comportamentos que são próprios de sua cultura. A educação é um processo coletivo, uma forma de relação social entre gerações de idades diferentes, que não se dá em contraposição à assistência. (KUHLMANN Jr.; FERNANDES, 2012, p. 32)

A presença dessas discussões sobre a utilização do termo assistencialismo de maneira vulgarizada “remete a práticas clientelistas e personalistas, em que os direitos sociais são encobertos por políticas que insinuam o valor da retribuição”, destacando-se este elemento como um aspecto que também pretende ser superado por esta investigação. (KUHLMANN Jr.; FERNANDES, 2012, p. 32)

Muitas polêmicas em torno desses conceitos de assistência e educação permeia nas discussões sobre as instituições de educação infantil, pois em meio a sua bagagem histórica de lutas sociais em prol da infância e seu bem-estar, trouxeram também a revelação de interesses próprios de uma classe dominante sobre a população pobre.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 5) nessa busca histórica para se compreender essa trajetória nas investigações históricas, “a comparação com o passado precisa superar a linearidade para não obscurecer o presente que se quer pôr em questão”.

As próprias análises sobre os estabelecimentos institucionais em si devem perpassar as concepções dessa evolução linear, para com um olhar direcionado aos aspectos que compuseram todo o cenário histórico em que estas instituições foram concebidas, analisar tais conceitos de uma forma mais aprofundada a fim de melhor compreendê-los.

A organização da assistência aos pobres remonta a raízes que se desenvolvem ao longo de um processo de secularização das instituições sociais. Na Idade Média, a pobreza era vista ao mesmo tempo como uma bênção que devia se buscar devotamente e como uma desgraça que devia se suportar piedosamente: a pobreza ou era adotada como voto sagrado, para melhor cumprir a vontade de Deus; ou tolerada como cruz a suportar ou a resistir. Quem havia sido abençoado com a

riqueza tinha o dever sagrado da caridade, a obrigação de manter os santos – aqueles que adotavam o voto de pobreza – e de aliviar a miséria dos outros. A caridade era compreendida a partir de um ponto de vista religioso: a Igreja era o instrumento da melhora social e da salvação espiritual, a primeira delas em função da segunda. (KUHLMANN Jr., 2011, p. 55)

Em âmbito social, Himmelfarb³¹ (1988, apud KUHLMANN Jr., 2011; p. 56) afirma que “a responsabilidade do Estado para com os pobres passou a ser parâmetro utilizado como prova de civilização”, porém que “o fato natural tornou-se problema social”.

Ao final do século XIX e início do século XX, as iniciativas que buscavam encontrar soluções aos problemas sociais expressavam uma concepção assistencialista, denominada de assistência científica por estar embasada pela fé, pelo progresso e também pela ciência característica da época (KUHLMANN Jr., 2011, p. 61-3). Nesse período:

Criaram-se leis e propagaram-se instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho, da educação. As instituições jurídicas, sanitárias e de educação popular substituíam a tradição hospitalar e carcerária do Antigo Regime. (KUHLMANN Jr. 2011, p. 56)

Entretanto, essa concepção de assistência científica por sua vez, “já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos”. (KUHLMANN Jr., 2000, p. 8)

Algumas das características dessa assistência científica destacada pelo autor seria “disciplinar os pobres e os trabalhadores”, também o fato do Estado se posicionar não como protagonista nesse campo da assistência, e por último, os métodos utilizados para identificação daqueles que precisassem de tal assistência, já que “quem quisesse o atendimento precisaria expor sua vida privada ao escrutínio dos que o ofereciam”. (KUHLMANN Jr., 2011, p. 61-3)

O fato exposto não é mesmo diferente daquele aspecto encontrado nas instituições no início do século XIX, em que as crianças classificadas como órfãs deviam se sujeitar também ao mesmo tipo de exposição para fazerem jus a uma vaga em um estabelecimento a elas mesmo destinado, como na “Casa Pia e Collegio dos meninos orphãos da cidade da Bahia”.

³¹ HIMMELFARB, G. La Idea de La pobreza: Inglaterra a principios de la época industrial. México: Fondo de Cultura Económica, 1988, p. 11-4. DAVIS, N. Ajuda aos pobres, humanismo e heresia. In: Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França moderna. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1990, p. 23-61.

... pretendendo lugares de orphãos ajuntarão além disto certidão do respectivo Parocho, pela qual conste não só da morte, ou falta do pai, mas do inteiro desamparo por morte ou pobreza da mãe, e destituição do arrimo de qualquer parente eu bemfeitor, sobre cuja base procederá ainda a Mesa ás indagações que lhe parecerem convenientes, afim de que sómente sejam admittidos a concurso os verdadeira e indubitavelmente desamparados; preferindo em iguaes circumstancias os naturaes da Provincia. Carta Imperial de 30 de Abril de 1828

Não sendo fato específico a esta citada instituição, esse aspecto também foi observável no Seminário de S. Joaquim: “Art. 9º Se por absoluta carencia de meios, justificada por certidão do respectivo Parocho... Decreto de 12 de dezembro de 1831 – Estatutos do Seminário de S. Joaquim”.

Uma capa de cientificidade, que aplicável também a este contexto e segundo o autor “implicava a humilhação dos que necessitavam de assistência”, e que em complemento a isto: a identificação - nesse caso específico - dos órfãos “válidos significava a existência dos não válidos, os que não se ajustavam às regras”, um acontecimento que explicita bem claramente a questão da exclusão social. (KUHLMANN Jr., 2011, p. 63)

Torna-se interessante destacar o pensamento de Kuhlmann Jr, quando afirma que “as instituições têm sido classificadas como educacionais ou não a partir da identificação de origens diferentes das propostas”, destacando esse aspecto como “um raciocínio que parte de um ponto de vista interno a cada uma delas e não as situando dentro da história”. (KUHLMANN Jr., 2011, p. 69)

Segundo Kuhlmann

... no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. (2011; p. 166)

Para o autor, “a educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social”, nesse sentido, “o Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades”. (KUHLMANN Jr., 2000, p. 8)

Kuhlmann Jr. (2011, p. 177) é claro quando afirma “que certas concepções e propostas educacionais para a criança pequena não são fruto da história recente dessas instituições, como fazem crer as interpretações que não levaram em conta essas evidências nas fontes documentais”, pois se observa que elas tenham “sido pensadas não só como lugar de guarda, mas de educação da criança em um ambiente coletivo”, e esse fato de certa forma contribui

para a superação de um “sentimento de inferioridade dessa área no interior da pesquisa educacional”.

Aspectos estes que remontam desde os séculos XV e XVI quando por meio da fundação de um conjunto institucional buscava-se definir meios e estratégias para a superação da pobreza urbana, da fome, especialmente da mendicância em meio a um intenso debate que envolvia os círculos humanistas e grupos religiosos, como católicos e protestantes, interessados nas reformas sociais. (DAVIS, 1990, p. 57).

Nesse sentido, compartilhamos da afirmação de que:

Não precisamos mais inventar a roda da educação, nem basta anunciarmos a sua existência: é preciso qualificar que educação queremos proporcionar às crianças, que relação estabelecer com as famílias e que concepção defender sobre as relações sociais e a democracia. A interpretação da história deixa de ser uma linha evolutiva: se há um passado sombrio, o terreno é o da ambigüidade e não o da polaridade entre passado e presente. (KUHLMANN, Jr., 2011, p. 177)

Os diferentes estudos que polarizam esses aspectos nas instituições, ou seja, uma dimensão educacional ou uma dimensão assistencial acabam por deixar “de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos”, nesse sentido, a presente pesquisa incita-nos à superação dessa tendência. (KUHLMANN Jr. 2011, p.151)

Portanto, essas efervescentes polêmicas quanto às concepções de assistência e de educação não devem deixar de considerar esse aspecto como uma questão social, que poderia revelar algo muito além do que simplesmente a definição e a afirmação de um caráter assistencial ou educacional por parte dessas instituições pensadas para a infância.

1.1 Religião, Disciplina e formação

As dimensões: religiosa, disciplinar, de formação profissional e doméstica citadas anteriormente são elementos que permearam todas as propostas institucionais analisadas nesse corpo documental legislativo e foram colocadas pela investigação como focos centrais de discussão no desenrolar dos acontecimentos históricos nesse recorte temporal, sendo nesse sentido, analisadas mais detidamente.

Prevista na Constituição de 1824 como sendo a religião oficial do Estado, a Igreja Católica, mesmo antes da transferência da família real para o país já exercia seu controle

moral e religioso, por meio da inculcação de valores e princípios que reforçariam as suas práticas de forma a angariar mais fiéis elevando assim seu poder decisório frente a possíveis embates sociais e ideológicos a serem enfrentados.

Como no período em que o país se encontrava sob o regime colonial e conforme reafirmado pelo 5º artigo da Constituição Política do Império Brasileiro datada de 1824, “ A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio”.

Hegemonia religiosa evidenciada por Almeida (2007, p. 327) ao resgatar a história de missionárias protestantes norte-americanas e sua presença pelas escolas de São Paulo no século XIX, reforçada pelo fato de que “a presença do catolicismo na vida social e política do país sempre foi referencial”, e que sob as vistas da Igreja católica – ou a partir de suas ordens – “impuseram-se reformas e ditaram-se regras educacionais, num embate de caráter ideológico no qual o clero aspirava manter indefinidamente”.

Sob uma capa piedosa revestida pela caridade desenvolveu suas ações ao longo dos séculos, promovendo ações políticas de assistência e educação voltadas para o atendimento da população pobre, e segundo Hansen (p. 236) ao discutir conceitos centrais com relação aos processos de laicização e secularização do ensino em Portugal no século XIX, é possível se considerar um cenário parecido no Brasil em que as “expulsões, extinções e proibições” à Igreja “não conseguiam neutralizar sua influência em razão da importância que lhes era reconhecida, pela sociedade e em larga medida pelos políticos, por sua atuação no ensino e na assistência”. Para a autora, “tratava-se de áreas em que o Estado liberal não queria, não podia ou talvez não concebesse como, ocupar o lugar da Igreja”.

Prática comum dos estabelecimentos nesse recorte:

Incumbe-lhe dirigir a educação religiosa e moral dos collegiaes, presidindo aos actos religiosos, ensinando-lhes a doutrina christã, ao menos aos domingos e dias santos, depois da missa, obrigando aos mais provectos a ler e decorar, além do cathecismo, o manual da religião christã, e legislação nacional, adoptado para uso do collegio, e dando-lhes sôbre tudo com o seu exemplo lições praticas de solida piedade, justiça, e geral benevolencia, por cujos principios fará, quanto estiver da sua parte, que os collegiaes dirijam suas acções, assim como que observem as regras pertencentes á educação physica, politica, e exacta disciplina do collegio. “Estatutos Da Casa Pia E Collegio De S. Joaquim Dos Meninos Orphãos Da Cidade Da Bahia”, Título II, Capítulo I §2.

Ao que parece, a Igreja se ocupou cada vez mais de espaços em que pudesse de certa forma conquistar territórios se afirmando politicamente, socialmente e culturalmente com uma hegemonia indiscutível. O próprio discurso do monarca presente em corpo de lei reforçava este aspecto:

E não podendo deixar de merecerem a Minha Real especial consideração reclamações tão justas, e mui conforme os desejos, que tenho de promover, e auxiliar quanto fôr possível, a educação da mocidade, principalmente da classe daquelles, que privados pela sua orphandade do abrigo, e cuidado paterno, ou por indigencia lhes faltam os meios de adquirirem a instrucção precisa, para que chegados á maioridade possam ser uteis a si, á Igreja, e ao Estado, cuja prosperidade em grande parte depende da moral, costumes, e instrucção publica, e particular de cada um dos seus membros... Decreto de 19 de maio de 1821.

A pesquisa identificou que efetivamente grande parte das categorias institucionais elencadas pela análise da documentação legislativa partiram de iniciativas religiosas, pela atuação de padres, freis e membros católicos que desenvolviam ações voltadas no campo da assistência e fundavam instituições que posteriormente seriam regulamentadas pelo governo imperial.

Dentre as instituições identificadas nas províncias incluem-se os Seminários de educação; as Casas Pias; as Rodas de Expostos; os Recolhimentos e os Asilos, sendo que estas instituições de assistência direta eram administradas por religiosos que além de serem os responsáveis pela manutenção física e organizacional dos estabelecimentos sempre desempenhavam funções pedagógicas como mestres que ministrariam não somente as disciplinas voltadas para a moralidade e religiosidade, mas também o ler, escrever e contar como subsídios educativos básicos em todas essas categorias institucionais, embora essas atribuições fossem a eles concedidas também nas instituições de cunho militar e naval.

O elemento disciplinar como desdobramento dessa educação assistencialista também apareceu em praticamente todas as propostas institucionais analisadas, como fatores determinantes para a efetivação de uma “boa educação” a ser ofertada às crianças “afim de que chegados á maioridade pudessem ser uteis a si e ao Estado”, e além disso, segundo a concepção imperial “não viessem por falta de cuidado e amparo de suas pessoas, na idade em que são mais perigosas as paixões e mais proximos os perigos, a ser cidadãos não só inuteis a si, mas até perniciosos á sociedade”, como destacou o Alvará de “providencias a bem dos orphãos desamparados” de 24 de outubro de 1814.

Os próprios estatutos das instituições analisadas reservavam espaços privilegiados para destacarem não somente como devia acontecer cada aspecto disciplinar que no caso da “Casa Pia e Collegio de S. Joaquim dos meninos orphãos da Bahia”, destacava-se que até mesmo os momentos de visitas por familiares dos internos seriam inspecionados, a fim de que fosse ensinado “aos collegiaes a pratica da urbanidade, e inspirar-lhe por seu exemplo, que é melhor que todas as regras, maneiras polidas e modestas, que mostrem respeito, estima e benevolencia, mas sem rressabios de lisonja, dissimulação, ou baixeza”, uma prática que

denota até mesmo controle da privacidade familiar desses colegiais, considerando ainda que o próprio Método de Lancaster adotado pelas instituições nesse recorte determinavam os castigos disciplinares e corretivos às crianças.

Conforme explicitado pelo Decreto nº 8910, de 17 de março de 1883, nas próprias companhias navais e militares esse aspecto transpareceu mais fortemente, já que elas próprias se constituíam como meio disciplinar para as crianças que por um ou outro motivos fossem afastadas de outras instituições, “no caso de expulsão”, seria “o asylado remetido para as companhias de aprendizes subordinadas aos Ministerios da Marinha ou da Guerra, ou para o corpo de imperiaes marinheiros”.

Reforçando a difusão da religião do Estado, pensadas para contribuir na formação de pessoas úteis a si e à Nação; buscando a redução de altos índices de abandono, mesmo sem se pesquisar ou olhar para os fatores caracterizantes desse processo; aspirando quase que unicamente a formação profissional para meninos, pois o país necessitava de mão de obra e a formação em prendas domésticas e preparo para o matrimônio para meninas, essas instituições difundiram-se pelas províncias e disseminaram implicitamente propostas características de imposição de ordem para fins de contenção de resistências futuras.

A educação deve “ter em vista preparar os collegiaes com os conhecimentos convenientes, e indispensaveis aos empregos da vida commum”; uma concepção educativa evidenciada pela documentação que se apresentava carregada de objetivos dentre os quais se aspirava “aperfeiçoar, e dirigir as faculdades phisicas e moraes do homem”, a fim de que fosse útil a si mesmo e também à “sociedade civil de que elle é membro”, porém contradita no segundo inciso do mesmo título, no qual esta mesma sociedade da qual ele faz parte delimita para essa criança pobre um destino “de modo, que adquiram o maior grão de força e robustez de que as suas constituições forem capazes, e se tornem proprios para servir a sociedade com os seus braços”, - somente o que se desejava a essas crianças - para que possam “commetter os trabalhos mais arduos da vida, para os quaes os orphãos parecem já destinados pelas circumstancias de sua pobreza e desamparo”³².

As oficinas “profissionalizantes” instaladas dentro das instituições atendiam às expectativas provinciais de que os cursos oferecidos às crianças e jovens deveriam ser adequados conforme às suas próprias “precisões, e estado de civilização do paiz”; que em

³² Estatutos da “Casa Pia e Collegio de S. Joaquim dos meninos orphãos da Cidade da Bahia”. Título III §1, 2 e 4.

cada localidade fosse estabelecido “por ajuste da Camara Municipal, e aprovação do Governo”³³.

Como elemento de um processo civilizatório, a presença do aspecto de aceitação da posição social de subordinação foi observado repetidamente nas propostas institucionais ao se tratar da educação das crianças, especialmente as de classes populares, “§ 1º devendo os orphãos destinar-se principalmente para os empregos e occupaões da vida commum”³⁴; no caso das meninas “será dado em commum com as educandas, não só o ensino das maximas e preceitos da Religião, como tambem a necessaria instrucção nas artes, prendas, e misteres proprios de uma boa mãe de familia”³⁵.

O tratamento das meninas consideradas como indigentes de acordo com o Decreto nº 931 de 14 de Março de 1852, o qual fundou o Recolhimento de Santa Theresa como abrigo para meninas consideradas pelo documento legislativo como “indigentes” denotava esse mesmo objetivo, ou seja, o desejo por (trans)formá-las em perfeitas mães de família.

Dessa maneira, com destinos previamente expressos e imputados às crianças pelos objetivos propostos nos dispositivos legais analisados, nota-se não a idealização de sistema educacional que atendesse a todas as crianças, mas sim o desenvolvimento de diferentes instituições que privilegiaram e perpetuaram interesses próprios das classes dominantes que intensificaram exclusões e desigualdades sociais ao longo do século XIX, além de que a pesquisa nesse aspecto levanta um questionamento e reflexão relativas à qualidade do ensino intelectual proposto nessas instituições pensadas e ofertadas para as classes populares, destacando que as dimensões evidenciadas não perpassam por esse elemento.

2. A educação da infância nos dispositivos legais

Para a compreensão da infância e da assistência infantil no século XIX é primordial que haja contextualização histórica, política, social, religiosa econômica e geográfica, perpassada nesta pesquisa pelo estudo quanto à criação e fundação de instituições para o atendimento infantil, no tocante às suas aspirações, efetivações e formas de subsistência dos estabelecimentos citados, considerando-se que responderiam às demandas sociais do período e denotavam concepções referentes à infância.

³³ Estatutos do “Seminário de S. Joaquim”.

³⁴ Estatutos da “Casa Pia e Collegio de S. Joaquim dos meninos orphãos da Cidade da Bahia”. Capítulo III §1.

³⁵ Decreto nº 3183, de 18 de novembro de 1863.

A análise do próprio conceito de infância por meio do apontamento dessas concepções sobre ela se caracteriza como elemento relevante à tentativa de compreensão da temática nesse diálogo com as fontes da pesquisa.

Nesse ínterim, um aspecto relevante a ser apontado e problematizado diz respeito à utilização de vocábulos para representar ou referir-se às crianças nesse período, sendo importante destacar que durante todo o período de análise das fontes esses vocábulos foram entendidos como indicativos da existência de sentimentos direcionados à parcela infantil da população e através deles e de suas definições foi possível de se identificar diferentes concepções relativas à infância.

Utilizados por um longo período na história e traduzido através de concepções relativas à infância, conceitos como expostos, desvalidos, órfãos e abandonados, se fizeram inúmeras vezes presentes nas fontes analisadas, além de se constituírem como objeto de análise em muitas pesquisas históricas. Estes, um pouco adiante serão discutidos mais aprofundadamente.

Sendo assim, ressaltar as contribuições de teóricos que analisaram a temática da infância é extremamente relevante, pois eles realizam apontamentos importantes tanto no âmbito das pesquisas históricas, como também para o embasamento e desencadeamento das ideias a serem processadas e desenvolvidas nessa investigação que prima por um diálogo contextualizado, de aporte teórico consistente e passível de questionamentos e hipóteses a serem levantadas.

Para tematizá-la foi fundamental refletirmos sobre determinados aspectos, e como contribuição para a fundamentação desse diálogo, proposto a partir de duas óticas, conforme destacam Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 15): “Podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida”.

Esses mesmos autores (2004, p. 15) destacam ainda que esse aspecto nos leva a considerar que a “história da infância” estaria relacionada à sua inserção na sociedade, na cultura e no mundo dos adultos, e que a “história da criança” seria voltada para o relacionamento presente entre as crianças, adultos, sociedade e cultura.

Para Araújo (2007, p. 186) um fator extremamente necessário para a compreensão dessa temática parte por esta distinção, ou seja, pela definição de que infância é uma fase da vida e que criança refere-se especificamente à criança que vive esta infância.

Nesse sentido, uma forma mais direta de perceber a criança, no individual ou em grupo, seria mais precisamente “tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança”, já que ela própria não aparece como sujeito de sua própria história. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p.16)

As contribuições teóricas evidenciam elementos importantes a serem considerados nas análises específicas sobre a infância, como o tempo propriamente da infância, que segundo Veiga (2004, p. 37) afirma, deve ser compreendido como uma “produção sociocultural”, pautada pelo entendimento quanto “a possibilidade do aparecimento de um tratamento distintivo da criança”, com relação ao mundo dos adultos, que se revela associada “à produção de lugares específicos a ela destinado, à produção de novas relações de autoridade e à elaboração de novas formas de comportamento”.

Os elementos destacados se constituíram “fundamentais para que o ser criança civilizada fosse universalizado como infância na modernidade, revelando-se como uma tradição”. (VEIGA, 2004, p. 37)

À luz desse conceito, a modernidade é definida de acordo com Araújo como:

... uma consciência cultural que se propõe como um projeto, ou seja, algo que se lança para adiante. Revela ideais, crenças e aspirações, os quais, em suma, afirmam que cabe ao homem conhecer suas capacidades como sujeito da história. A Modernidade seria então um ideal que se situa no sujeito humano o projeto que ele faz de si mesmo, situa no sujeito humano o destino de sua história, cabendo tão somente ao homem e à sociedade buscar traçar o seu destino, mas nele interferindo e avaliando-o. Nesse sentido, a historicidade humana é posta como o lugar do homem, cabendo-lhe descobrir na história o sentido de sua humanidade. (ARAÚJO, 2007, p. 182)

Foi a partir dessa concepção de Modernidade que derivou “a centralidade da criança e da infância” num contexto histórico que se iniciou ao final do período medieval. Um período em que a criança passava a ser vista como futuro da humanidade e digna de investimentos, sendo, “nesse sentido que a Modernidade, criança e infância se entrelaçam, de forma que a infância se viabilizaria pela formação humana e a criança seria o alvo de tal construção”. (ARAÚJO, 2007, p. 182-183)

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p.17) destacaram ainda que a “presença de Portugal e do Brasil na história da modernidade, fenômeno internacional”, indicou que esses países se encontravam envolvidos em meio ao “processo de desenvolvimento” dessa concepção moderna da infância.

Na literatura medieval a concepção da infância como uma realidade psicobiológica foi um aspecto identificado na análise realizada pelo Rei D. Duarte ao tratar da faculdade do

entendimento, nesse caso especificamente, a ideia de que a infância fosse vista como “um ciclo bem determinado na vida humana”, foi reforçada, o que implicou “no reconhecimento da sua especificidade”. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 20)

De acordo com os autores (2004, p. 20), o Soberano declarou sua concordância com a seguinte classificação: até os 7 anos – infância; até os 14 anos – puerícia; e até os 21 anos – adolescência.

Segundo Heywood (2004, p. 26), Holmes³⁶ destacou que o latim medieval dividiu a infância em três etapas a partir da tradição hipocrática, sendo elas: “*infantia*, do nascimento aos 7 anos; *pueritia*, dos 7 aos 12 anos para meninas e dos 7 aos 14 anos para meninos; e *adolescencia*, dos 12 ou 14 até os 21”. Provavelmente o Rei D. Duarte tenha se referido a essa classificação ao destacar sua concordância.

Para Ariès³⁷ (1981, apud KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 21) seria admissível que a civilização medieval tivesse “suprimido a transição entre as classes de idade existentes na Antiguidade, que só retornaria com a preocupação educacional”, defendendo também a ideia de uma infância curta até os 7 anos de idade e um prolongamento desta infância até os 14 anos “associada à criação dos colégios”. Períodos estes distintos pelos termos *infans* (origem latina) ou *enfant* (francês), período da infância curta, ainda subdividida por “primeira infância, dos 0 aos 2 anos, e segunda infância, dos 2 aos 6 anos”; e o termo *puer* “dos 7 aos 14 anos”, fase que representa “fragilidade e ingenuidade”.

Embora Ariès tenha defendido sua tese destacando determinados aspectos que reafirmassem sua teoria de que a civilização medieval não tivesse consciência sobre a infância, ou mesmo a tivesse ignorado totalmente, Heywood (2004, p. 26) identificou que os próprios códigos medievais destacavam o contrário, pois “continham algumas concessões ao status de minoridade das crianças”, destacando como um dos exemplos citados, a proteção aos “direitos de herança de órfãos”, e o “consentimento das crianças com relação a um casamento”.

Com relação aos aspectos educativos Comenius³⁸ (1996, apud KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 22) relacionou “um sistema educacional distribuído pelos diferentes períodos da vida, com as relações geracionais existentes nas corporações de ofício”. Porém, as análises historiográficas devem considerar a ressalva de que os “escritores antigos também

³⁶ HOLMES, Pierre-André Sigal. Medieval Childhood. Le Vocabulaire de l'enfance ET de l'adolescence dans les recueils de miracles latins des XIe ET XIIe siècles. *Senefiance*, 9 (1980), 141-59.

³⁷ ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. 2. Ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

³⁸ COMENIUS, J. A. Didáctica magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. 4. ed., Lisboa: Fundação Calouste Goubenkian, 1996.

descuidavam de qualquer forma precisa de classificação por idade”. (HEYWOOD, 2004, p. 29)

Esse ensino que fora pensado para suprir as necessidades comerciais, fez com houvesse a necessidade de que a escola se encarregasse também de uma divisão em períodos para todo o processo de aprendizagem, destacando a criação da escola materna para a infância, da escola primária à puerícia, do ginásio para a adolescência e da academia à juventude. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p.22)

Tais constatações indicam sim a presença de um conceito de infância na sociedade medieval, entretanto, elas denotam concepções diferentes das definições modernas e contemporâneas para infância, que não permitem divagar acerca de uma linearidade histórica sem questionar e problematizar na história essas diferentes concepções, a fim de tentar compreendê-las dentro de um contexto total.

Retomando a Idade Moderna, e o aspecto educacional, Veiga (2004, p. 45) afirma que a “educação escolar que se desenvolveu nos séculos XVI e XVII, assim como a educação das civilidades, não favoreceu plenamente a distinção geracional, mas enfatizou mais a distinção social”.

A modernidade fez da infância nesse sentido, segundo Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 30) como sendo “um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas a diferentes condições”, fossem elas, “as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero”, além das diferentes situações como “a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira); e nessas distribuições é que as concepções de infância se amoldaram às condições específicas resultando em inclusão e exclusão “de sentimentos, valores e direitos”.

Quanto a essa prática de separar os alunos por idade Veiga (2004, p. 45) destacou que é possível que ela tenha o “conteúdo predominantemente moralizador”, no sentido de que, pela “necessidade de produzir uma organização pedagógica” com fins a formar indivíduos não pecadores, não hereges, ou homens honrados.

Para a autora não havia “uma atenção específica voltada à infância”, uma vez que, “as práticas escolares se faziam valendo-se da tradição da retórica e da memorização comum” para alunos de todas as idades, porém, talvez ao fato se atribua às questões das condições específicas destacadas anteriormente, sendo passível de reflexão essa convicção afirmativa. (VEIGA, 2004, p. 45)

Repensando nas considerações acerca da sociedade medieval, a entrada da criança no mundo dos adultos não acontecia de maneira imediata, “pois ocorria por meio de processos de iniciação, em que o aprendiz necessitava percorrer certas etapas para a obtenção de maiores graus de autonomia”, aspecto este que veio a inspirar “a idéia da organização da educação escolar por classes de idade”. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p.22)

Especificamente o período da modernidade foi notado por Araújo (2007, p. 184-5) como sendo o momento em que havia uma preocupação em se compreender o que é ser criança, em todas as suas especificidades de existência como criança, período no qual a escolarização criou raízes, e seguido por um longo período iniciado desde a Idade Média com a criação de universidades, estendeu-se e disseminou-se com escolas primárias e jardins de infância no século XIX, na Idade Contemporânea.

A observável defesa da necessidade de se educar as crianças, inicialmente realizada pela família e pela escola, fez com que essas instituições fossem observadas como o “novo mundo dos adultos”, no qual toda criança deveria passar. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p.22)

Nesse contexto, a transferência do processo de aprendizagem para um espaço escolar denotou um sentimento do prolongamento da infância, ou seja, um sentimento “moderno da infância” segundo a afirmação de Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 23), na qual, embora a escola defendida como um lugar destinado a afastar a criança da sociedade e que priorizasse uma educação voltada para valores contrários àqueles adotados por uma sociedade degenerada moralmente, se revelou como “um lugar de reprodução dos processos sociais e culturais”.

No entanto, essa perspectiva que considerava a escola como um meio que promovesse o afastamento da criança “dessa sociedade degenerada moralmente”, passou a ser na visão dos alunos, a partir da “inserção em massa das crianças nos sistemas educacionais”, no século XIX na Europa, quando essa outra representação revela a escola como um espelho da sociedade. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p.23)

Nesse cenário educacional, correlacionado com as necessidades de compreensão da criança e de sua infância, por meio dos processos evolutivos na escolarização, por diferentes concepções, por conceitos em processos de definição, por representações históricas passíveis de análises e questionamentos, se torna passível de concordância a afirmação de Araújo (2007, p.185) que destaca a escolarização como um “fenômeno moderno”.

Três acontecimentos se destacam como parte do processo de universalização da modernidade em diferentes nações, segundo Veiga (2004, p. 37), sendo eles “a extensão dos saberes elementares para toda a população, a produção de saberes racionalizados para interpretar, conhecer e intervir na sociedade”, além da “difusão e universalização de formas específicas de tratamento da criança em distinção ao mundo adulto”.

Momento este apontado por Araújo (2007, p. 184) como a centralização da preocupação com a criança e a infância, caracterizando esta fase da vida como a principal perante outras fases, ou seja, uma concepção que implicou reflexões a fim de se conhecer melhor tanto as crianças como o seu universo infantil, com destaque para suas particularidades, em função de melhor educá-las.

Já a Idade Média que foi caracterizada por Ariés (1996, apud KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p.24) como um período em que as crianças não tivessem infância, visto que estariam mergulhadas no mundo dos adultos, é uma concepção que como anteriormente destacado, traz desdobramentos, pois a partir dela questionamentos são levantados no sentido de descobrir “qual seria um critério razoável para se aferir que criança teve ou não teve infância?”, e mesmo nas fontes “que nos contam de crianças submetidas às mais degradantes condições de vida”, nos é possível “reconhecer atributos e manifestações típicas de um universo infantil”.

Para Heywood (2004, p. 29) a infância assim como também a adolescência foram conceitos definidos “de forma imprecisa” e por vezes, desdenhados durante a Idade Média.

Com o crescente capitalismo, a inserção documentada de crianças no ambiente de trabalho, colocou em debate no desenrolar dos acontecimentos a questão da exploração do trabalho infantil e dos movimentos em prol “da criança e da tomada de iniciativas institucionais a seu favor”. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p.25)

Além desses aspectos, Heywood (2004, p. 57) identificou que desde o século XVIII a partir da observação do “surgimento de uma imagem mais positiva da criança passando, à medida que a ênfase no pecado original diminuiu gradualmente”, além das influências culturais exercidas em parte pelo cristianismo, pelo humanismo e pela Antiguidade Clássica, na construção da infância, foram acontecimentos que exerceram e receberam influências tanto aos “métodos de criação das crianças, pelo trabalho infantil, pelas medidas de bem-estar materno” quanto pela educação.

Nesse processo Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 25) destacaram que o puer se tornou infans e ao longo do século XIX, aquele sentimento moderno da infância que destacou

o seu prolongamento incluindo o período dos 7 aos 14 anos, passou então a ser pensado dos 0 aos 6 anos pelas instituições educacionais.

A partir do século XIX, “a maior ênfase das propostas institucionais para as crianças foi em relação ao período da puerícia”, mais ao final deste século e início do século XX “a infância e sua educação” passaram a integrar os discursos sobre a “edificação da sociedade moderna”. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p.26)

O que chamou a atenção nesse processo de constituição da sociedade moderna segundo Veiga (2004, p. 55), foi o movimento instituído “para se distinguir os sentimentos”, do qual se destacou as “atenções voltadas para o amor racionalizado entre pais e filhos”.

Em termos educativos, com as exposições internacionais neste período pode-se observar ainda um maior estímulo às “instituições educacionais e outras propostas para a infância”, já que “elas prestigiaram a educação como um signo de modernidade, difundindo um conjunto de propostas nessa área, que abarcavam diferentes instituições”. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p.26)

Assim, foi possível observar nesse período, a introdução da “influência médico-higienista nas questões educacionais” e o aumento na preocupação “com as relações entre a cidade, a infância pobre e a educação”, em que “a historiografia da assistência à infância constitui-se como parte da própria história das instituições assistenciais”. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 27)

As análises da criança e da infância inseridas nesse contexto histórico oportunizaram o elencar de aspectos referentes à abordagem para serem estudados com minúcia, no intuito de se compreender como se deram os diferentes processos educativos e suas atuais relações com o presente, além dos apontamentos às formas pelas quais a educação para as crianças nesta etapa da vida foi pensada e desenvolvida, suscitando questionamentos e nos levando a problematizar os processos históricos de compreensão da criança e da infância a partir das análises historiográficas.

2.1 “Innocencia Desvalida”³⁹: conceitos e concepções

Ao abordarmos determinados conceitos na pesquisa, foi relevante partir do pressuposto de acordo com Barros (2005, p.110), que o mesmo “é uma formulação abstrata e geral, ou pelo menos passível de generalização, que o indivíduo pensante utiliza para tornar alguma coisa inteligível nos seus aspectos essenciais, para si mesmo e para outros”.

Com relação à sua discussão na pesquisa, Fontes destaca também que é preciso que sua definição seja clara e precisa “evitando-se o emprego de noções vagas ou de termos do senso comum, para os quais várias definições são possíveis”. (FONTES, 1997 p. 534)

Barros (2005, p.103) reforça que existem conceitos que são polissêmicos, “gerando a necessidade de se precisar os sentidos em que serão utilizados pelo pesquisador”, ou mesmo aqueles que não são propriamente polissêmicos, mas que são “pouco utilizados ou conhecidos” deverão ser definidos para que não ofereça aos leitores “ambiguidades na interpretação”, como ainda para que sejam “compreendidos com um significado bem específico”.

O autor ressalta ainda que:

A elaboração da definição de um conceito deve, efetivamente, associar-se a um enriquecimento ou a uma conquista na produção de conhecimento, contribuindo simultaneamente para ampliar ou redefinir a “compreensão” que se tem de alguma coisa e para deixar claro os limites dentro dos quais se aplica a conceituação proposta, o que em linguagem filosófica significa esclarecer a “extensão” do conceito. (2005, p. 110)

Foi possível constatar que a clareza com que trabalhamos com os conceitos nesta pesquisa, determinou a maneira pela qual o conjunto de ideias e reflexões foram interpretadas, além do apontamento às diferentes concepções de infância observadas nos diversos discursos sobre infância, assistência infantil, na atribuição de cuidados, tratamento e ensino das crianças, que remetem a uma consciente problematização desses conceitos à medida que os documentos legislativos do período são analisados.

Nesse aspecto, abordar a infância especificamente, suas definições e conceitos, sugerem segundo Kuhlmann Jr e Fernandes (2004, p. 29) a relevância na observação de determinados aspectos, especialmente no contato com as fontes:

³⁹ A expressão utilizada foi citada na Decisão n. 98 “Imperio. Em 20 de abril de 1825” que determinava “ao Provedor da Santa Casa da Misericórdia” para que admitisse “no Recolhimento da mesma Santa Casa somente as pessoas de costumes puros”, ao mesmo tempo que se utilizava também do termo “mocidade” para se referir à parcela social infantil que seria atendida pela instituição.

Ao analisar a história dos materiais, das práticas e das representações que dizem respeito às crianças, cabe perguntar de que infância nos fala a fonte: daquela de um bebê pequeno ou de um menino ou menina à beira da adolescência, ou de ambas? O uso do plural é outro fator a considerar: no singular, a *infância* seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns às diferentes *crianças*. Mas encontra-se também o inverso, a subdivisão em *infâncias*, quando surgem as propostas para a *infância* material ou moralmente abandonada, para a *infância* pobre, delinquente, deficiente, etc. Aí, como contraponto, *criança* pode tornar-se categoria genérica, por exemplo, como objeto da investigação psicológica. Às vezes, a expressão *infância* refere-se às crianças dos setores dominantes, quando se atribui a esses setores a primazia dos sentimentos e das práticas que caracterizam esse conceito ou representação. Outras vezes, a *infância* representa as crianças pobres, objeto das políticas sociais. As denominações também ultrapassam as expressões *infância* e *criança* e também precisam ser consideradas pela análise histórica. Como essas crianças são chamadas? .

Assim, os conceitos abordados em meio a essa temática que trata da educação da infância no período do império, além da problemática que a envolve partiram de questionamentos que buscavam compreender quais as concepções de infância que se revelaram no período imperial com relação às crianças ditas “desvalidas”. Também sobre o que seria importante compreender sobre o pensamento de infância no império a partir da utilização específica do termo “desvalidas”. Além de como essa concepção de infância desse recorte temporal influenciou o desenvolvimento de ações que favorecessem uma educação para a infância em termos igualitários no meio social.

A denominação das crianças e do público atendido nas instituições foi nesse sentido um elemento interessante para a análise. Uma primeira categoria a ser analisada presente nesse levantamento documental legislativo, que surgiu da tradição legislativa estabelecida nas Ordenações Filipinas foi a de órfãos, à qual se agregou o qualificativo de desamparados, para se estabelecer o alvo de iniciativas institucionais. Mas a expressão “desvalida” ganhou grande expressão mais adiante, substituindo ou convivendo com a primeira, como generalização para a população pobre.

Uma definição para o conceito de infância “desvalida” pode ser retirada do artigo 3º do Decreto nº 8910, de 17 de março de 1883, como as crianças que eram consideradas de “nacionalidade brasileira”, que não tivessem pessoa alguma que os devesse e pudesse “manter e dar-lhes conveniente educação”⁴⁰, ao contrário daquelas que por sua vez possuíssem a mesma nacionalidade, porém, não estivessem por infelicidade do destino desprovidas de tal provisão tutelar.

No Arquivo Público do Estado da Bahia, nos documentos datados entre os anos de 1855 a 1889, uma análise realizada quanto à população atendida em um colégio para meninas,

⁴⁰ Coleção de Leis do Império. Decreto nº 8910, de 17 de Março de 1883.

destacou as terminologias “pensionistas”, “órfãs desvalidas” e “órfãs protegidas” para se referirem à parcela social infantil atendida em instituições de caridade, destacando que as pensionistas seriam aquelas alunas, cujos responsáveis pagariam por sua estadia no colégio; as órfãs desvalidas seriam aquelas meninas desamparadas que não possuíam nenhuma pessoa para sustentá-las, pois seus pais poderiam estar presos ou mortos; poderiam ser filhas mães doentes, alienadas, ou extremamente pobres que não tinha como mantê-las; ou estavam desamparadas, pois o pai havia morrido prestando serviços ao Governo na guerra, e até mesmo após a Lei do Ventre Livre, a criança após 8 anos de idade poderia ser retirada da mãe e se tornar desprotegida “pois estava livre” e ser encaminhada a uma instituição de caridade; e por fim as órfãs protegidas seriam aquelas que ainda possuíam o amparo de um benfeitor ou mesmo de parentes. (CHAVES, A. M.; GUIRRA R. C.; BORRIONE R. T. M.; SIMÕES F. G. A., 2003)

Para Rodrigues (2008, p.33) em análise à Real Casa Pia de Lisboa um documento provavelmente datado de 1828 que trazia a descrição da relação dos órfãos, dos quais os pais estavam vivos e eram destacados seus nomes, endereços e local de trabalho, e que seus filhos frequentavam a instituição, permitiu concluir que a terminologia “órfão” abrangia “crianças cujos progenitores não tinham condições de se responsabilizar por elas”, por diferentes fatores que incluíam “questões econômicas, morais ou por viverem em locais distantes”, destacando que como pais dos órfãos, foram encontrados: “1 major, sargentos, capitães, escrivão da Alfândega, criados da casa real, criadores, pilotos, soldados, 1 cirurgião, pedreiros, agricultores, mendigos e ausentes”.

Outro conceito adotado no período e observado a partir do levantamento referente às crianças foi o termo “exposto”, bastante utilizado para indicar as crianças enjeitadas por familiares em diferentes situações, nas quais se destacam àquelas abandonadas pelas mães que sozinhas não teriam meios para mantê-las, ou por serem frutos de relacionamentos ilícitos e poderiam desonrar o nome das famílias envolvidas, entre outros.

Quanto a estes “expostos”, a Coleção de Leis do Império destaca a partir da observação ao Decreto nº 9555, de 6 de fevereiro de 1886, que “exposto” foi a denominação dada “à criança” que fora “abandonada pelos pais”.

Determinadas instituições foram criadas especificamente para o atendimento dessas crianças, ora denominadas por “expostos”, como constatamos por meio das análises realizadas, e segundo Marcílio (2010) duas vertentes devem ser destacadas quanto às práticas

do assistencialismo destes estabelecimentos pensados para atender as crianças conceitualmente inclusas em tais condições acima destacadas, sendo elas:

1. a dos que se identificavam com as práticas tradicionais do passado, de assistencialismo caritativo de orientação religiosa; 2. a dos que olhavam para a frente e se associavam às ideias do Iluminismo. Para os primeiros, havia uma conexão entre a família patriarcal e o Estado paternalista ligado à Igreja... Para os segundos, a assistência à criança abandonada, além de utilitarista, deveria deixar de ser um problema espiritual, de obrigação cristã, de simples caridade, para se considerar um problema material, uma questão social e econômica do Estado. (MARCÍLIO, 2010, p. 27)

Em grande parte, a documentação legislativa analisada utilizou-se também da terminologia “menores” para referir-se tanto às crianças como aos adolescentes, incluindo um período que variava desde o nascimento até os 16 anos de idade, não ficando clara essa questão na análise de determinados documentos desse levantamento, se também esse período poderia ter se estendido para os 21 anos, pois algumas das instituições analisadas prestavam atendimento para pessoas de até 21 anos de idade.

Exatamente, neste aspecto fica o ponto de questionamento. Na análise dessa documentação em específico, esse conceito de “menores” (com relação à questão etária) não apresenta nenhum tipo de definição que expresse com clareza tal aspecto, a não ser pela compreensão de que o termo se refere ao público atendido nas instituições identificadas. Talvez, uma análise em vertente jurídica com relação a esse conceito nesse período possa trazer esclarecimentos sobre essa forma de referência às crianças e adolescentes nessas fontes.

As terminologias analisadas pela pesquisa, bem como suas transformações ao longo dos anos, denotaram as constituições de diferentes concepções de infância, e indicaram aspectos sobre como a criança e sua infância aparecem no século XIX, a partir dessa investigação que privilegiou a elaboração e a determinação de leis que contribuíram para a configuração dos processos educacionais no período imperial brasileiro, sendo importante contextualizar esses aspectos a partir de uma análise sobre a história educacional no país no oitocentos, a que se ocupará a pesquisa mais adiante.

3. A história educacional do país no oitocentos: alguns marcos políticos

A análise contextualizada e problematizada da infância e sua educação durante o século XIX se inseriram numa perspectiva investigativa, e por meio de fontes legislativas, das instituições escolares e dos programas de ensino inerentes a cada uma delas, além dos

referenciais teóricos que abordaram a temática, foi proposto um estudo mais aprofundado quanto ao panorama historiográfico nacional das propostas educativas voltadas ao atendimento específico da parcela populacional infantil.

Essas fontes legislativas se constituíram como elementos importantes na compreensão dos fenômenos educacionais relativos à infância, revelando fatos e indícios importantes para a caracterização do processo de escolarização em nosso país, e traduzindo em parte uma história permeada por disputas, conflitos, tensões e desdobramentos ao longo da trajetória histórica educacional, em meio às ações e medidas governamentais e de iniciativas privadas com relação aos setores sociais atingidos ou não por suas propostas.

A compreensão desse contexto histórico como palco de grandes transformações e desigualdades sociais e também de práticas frequentes de abandono, apadrinhamento, acolhimento infantil, entre outros aspectos que implicaram nessas iniciativas se tornou parte importante desta pesquisa, que reconhece a relevância das análises contextualizadas e das relações estabelecidas com o social, o político, o econômico, o geográfico, o religioso etc.

Assim, essa análise procura destacar a abordagem de alguns aspectos principais do período do império, apontados como marcos históricos que permearam o contexto social oitocentista e que exerceram influências quanto à constituição desse cenário educacional nesse período, partindo inicialmente da chegada de D. João VI e a família real ao Brasil, fato registrado na produção historiográfica, como marco do início de uma nova fase no Brasil, desde a entrada deles em solo brasileiro, que selaram de certa forma o fim do pacto colonial com Portugal.

A viagem à colônia portuguesa “há muito planejada” representou segundo Neves (2011, p. 76) uma forma de garantia da “integridade da monarquia”, sendo necessário “preservar os domínios” na América, localidade de extrema abundância tanto natural como pessoal, além disso, a aliança com a Inglaterra seria reforçada nessa tomada de decisão.

Esse contexto histórico constituído a partir da vinda de D. João VI ao Brasil em 1808, foi seguido por uma série de eventos que estabeleceram relações diretas com o contexto histórico mundial e que implicaram na execução de medidas referentes a aspectos sociais, políticos, econômicos, educacionais que compuseram a constituição e consolidação de um país em processo de grandes transformações.

Segundo Costa e Silva (2011, p. 41) o ano de 1808 foi extremamente significativo, pois, a partir dele, tudo mudou. D. João VI permaneceu na colônia “transformada em Reino

Unido de Portugal, Brasil e Algarves, até 1821”, e para Schwarcz (2011, p. 14), esse fato alterou grandemente a história do país após sua intencional instalação.

O bloqueio aos portos realizado por Napoleão Bonaparte, de acordo com Costa e Silva (2011, p. 23) impossibilitou o comércio entre britânicos e europeus, e acabou por forçar Portugal a não atender “sua aliada histórica” a Inglaterra.

Como não poderia ceder ao “ultimato Napoleônico”, o autor afirma que Portugal foi invadido, e que diante desse entrave D. João “optou por transladar-se com sua corte para o Brasil”, em uma ação favorável à sua aliada Inglaterra. (COSTA e SILVA, 2011, p. 23)

Para o autor “embora os franceses viessem a controlar o Portugal europeu”, não poderiam conquistar o Estado português, já que esse “continuará a funcionar naquela parte do Império que era economicamente a mais dinâmica, com os mercados internos em crescimento e a se articularem mais entre si”. (COSTA e SILVA, 2011, p. 23-25)

Ao se instalar no país, D. João VI abriu os portos às nações amigas, ou seja, à Inglaterra, desfazendo num só ato, de acordo com Costa e Silva “o que era a essência da condição colonial: o monopólio do comércio exterior pela metrópole”. (COSTA e SILVA, 2011, p. 25)

No entanto, não somente esse fator, mas a partir da instauração de uma série de atos administrativos, como a criação de tribunais superiores, a Casa de Suplicação, a Real Junta do Comércio e da Agricultura, a Chancelaria-Mor do Estado do Brasil, entre outras instâncias administrativas, juntamente à quebra do regime de monopólio comercial, consolidou-se a finalização característica dessa condição colonial. (NEVES, 2011, p. 78)

Em 1815, Costa e Silva (2011, p. 26) afirmou que com a derrota definitiva de Napoleão em suas batalhas, D. João poderia ter regressado a Portugal, entretanto, preferiu ficar no país, pois “sentia-se bem no Brasil, longe das intrigas europeias”, e ao final desse mesmo ano, “alçou o Brasil à condição de Reino Unido a Portugal e Algarves”.

A nova sede do governo abrigada agora na antiga colônia demonstrara por meio dessa decisão sugerida pelo representante francês Charles-Maurice de Talleyrand-Périgord, que o Brasil não se encontrava mais em posição de subordinação a Portugal, no entanto, algumas capitânicas do Brasil articularam-se a Lisboa e mantinham relações de interesses econômicos e comerciais, fato este que colaborou durante os processos de independência, a partir de manifestações contrárias ao poder central, estabelecido no Rio de Janeiro, como um exemplo tem-se a revolta de Pernambuco em 1817. (NEVES, 2011, p. 78-85)

O regresso do monarca a Portugal ocorreu de fato em abril de 1821, quando também as pressões com relação ao retorno de Dom Pedro foram intensas, sendo que este permanecera no país com autorização plena à regência. As tensões aumentaram nesse período, e se direcionavam como passos na separação de Portugal, e momento de início ao processo de emancipação do Brasil. (COSTA e SILVA, 2011; NEVES, 2011)

Nesse mesmo ano, Neves (2011, p. 92-3) destacou que em meio ao tenso clima permeado por uma disputa de interesses travada entre Lisboa e o controle central exercido pelo Rio de Janeiro, muitas províncias apoiadas por Lisboa se fortaleceram politicamente através de juntas e governos provisórios, autorizados e subordinados à corte de Lisboa e em oposição ao governo exercido no país, e se constituíram como fatores caracterizantes na estrutura política do Brasil.

A decisão tomada por d. Pedro em não ceder aos ultimatos impostos pelos poderes legislativos de Portugal, e que se colocavam acima aos da Coroa, desencadearam um maior ambiente de desentendimento entre brasileiros e portugueses e culminaram na ideia do separatismo, para os aliados brasileiros a Portugal, anarquia, para os Portugueses, “selo final da separação de sua antiga colônia”. (NEVES, 2011, 96)

O “grito do Ipiranga”, no dia 7 de setembro, para Costa e Silva (2011, p. 29) “se tornou o momento simbólico da Independência”, conforme a maioria dos registros historiográficos reforça, e “a aclamação de d. Pedro como imperador do Brasil, em 12 de outubro, e sua coroação, em 1º de dezembro, marcaram a separação definitiva”.

De fato, a data do dia 7 de setembro oficializou uma separação já consumada, e a coroação do Imperador se tornou uma cerimônia de inauguração do “Império nascente”, que “iniciou-se, no imaginário político de povos outrora irmãos, a construção da ideia de um império autônomo em terras americanas”. (NEVES, 2011, p. 99)

Nesse contexto, Martins (2009, p. 2) chama-nos atenção ao fato de que a jovem nação que de maneira oficial nascia com o Império, por um lado, permaneceu com marcas de sua “herança social da colônia, sobretudo o trabalho escravo”, e esta escravidão, além de servir para o fornecimento de mão-de-obra - fato este pelo qual não deveria ser extinta – “seria até fortalecida com sua incorporação à estrutura política e jurídica do novo regime brasileiro”.

O fato sugere o descaso e para com a população escravizada quando da oferta de instituições que atendessem às crianças provenientes desses núcleos familiares e o

silenciamento dos documentos legislativos nesse período muito revelam sobre esse aspecto especificamente para com esse grupo social.

Schwarcz (2011, p. 14) afirma nesse sentido, que toda nação ao construir sua memória garante diferenças e resgata singularidades, além disso, “não deixa de anotar sua trajetória pátria vinculando-a a um concerto mais universal”.

Os desdobramentos gerados pelo processo de independência favoreceram por outro lado, as discussões do ideário político, “como nunca dantes, podia-se publicamente falar e escrever o que se pensava e queria”. (COSTA e SILVA, 2011, p. 29)

Quanto ao Rio de Janeiro, o autor afirma que

...a cidade tornou-se, de certo modo, mestra do resto do Brasil. Morada da família real e, depois, do imperador, não só as transformações urbanísticas, mas principalmente as mudanças de gosto, valores e comportamentos, que nela se davam, tanto em casa quanto na rua, não tardaram em ser imitadas por toda a parte. O que fora uma colônia fechada ao resto do mundo passou a receber da Europa, sobretudo da Inglaterra e da França, as mais variadas influências, que conviviam ou conflitavam com os costumes tidos por tradicionais. (COSTA e SILVA, 2011, p. 30)

Muitos portugueses se deslocaram para o Rio de Janeiro, a fim de ficarem mais próximos da família real, destacando entre esses, “os nobres e altos funcionários, que, com sua criadagem, acompanharam d. João” em sua “transferência da corte para o Brasil”. (COSTA e SILVA, 2011, p.38)

Todo esse intento de preservação da monarquia, das colônias e da “integridade do império luso”; Cardoso (2003, p.197) afirma que a cidade do Rio de Janeiro transformou-se simultaneamente na capital do Império, “nova sede da metrópole portuguesa” e ainda no “centro polarizador de todo o processo político”.

A partir da análise desse contexto de transferência da corte ao Brasil, foi possível ainda identificar a formação de grupos sociais compostos por imigrantes de diferentes regiões que constituíam família no país e contribuíram para caracterizar e compor a população brasileira em suas expectativas futuras com relação às políticas a que seriam atingidos, diante das transformações e adversidades enfrentadas.

Durante o reinado de d. João, foram realizados muitos esforços para que fossem enviados às terras brasileiras “colonos saídos das áreas superpovoadas de Portugal”, Dentre esses novos habitantes destacavam-se as características de formação de alguns grupos. (COSTA e SILVA, 2011, p. 38)

Os grupos de rapazes solteiros eram poucos, o grupo de açorianos e madeirenses “já chegavam ao Brasil de família formada”, os portugueses continentais chegavam ao país e se

uniam “a ameríndias, cablocas, mulatas e negras”. Havia também “portugueses de todas as regiões e com modos de vida diferentes”, aqueles que contraíam matrimônio com mulheres que acabavam de conhecer ao desembarcarem no país. (COSTA e SILVA, 2011, p. 38)

Embora nesse período tenha sido claramente possível de se observar os esforços da Inglaterra em restringir o tráfico, o autor considera como aspecto importante a ser observado que “o que não se alterou foi a divisão da população em homens livres e escravos. O regime escravista continuou intacto, se é que não se fortaleceu”. (COSTA e SILVA, 2011, p. 30)

No entanto Castanha (2013, p. 22) ressalta que após a independência do país, a situação econômica, a mentalidade religiosa e o rompimento da escravidão foram aspectos que sofreram mudanças, não de mesma intensidade, porém significativas tanto para o Estado como para a sociedade.

Para Costa e Silva (2011, p. 32) as grandes transformações ocorridas no país durante o reinado de d. Pedro I, foram marcantes para o país que se abriu ao mundo, adquirindo costumes e “valores estéticos”, entretanto, embora fosse este um “processo modernizador”, o mais intrigante seria o fato de não ter se tocado no “sistema escravista”.

Outro aspecto a ser destacado é a revelação de que em 1823 a população predominante no país era a rural, pois apenas 9% dos habitantes residiam nas “capitais das províncias – e, tirando as capitais das províncias, poucas eram as cidades que mereciam este nome”. (COSTA e SILVA 2011, p. 36)

O processo iniciado por d. João de criar uma nobreza no Brasil foi continuado por d. Pedro I que “em apenas nove anos”, constituiu “dois duques, 27 marqueses, oito condes, 42 viscondes e vinte barões”. (COSTA e SILVA 2011, p. 59)

Segundo o autor

Participar da vida da corte era o máximo a que podiam aspirar os grandes proprietários rurais e os grandes negociantes urbanos. Pisavam eles o degrau mais alto da escada social, tendo logo abaixo seus confrades com menores cabedais, os altos funcionários do Estado, as patentes mais elevadas das Forças Armadas e os profissionais liberais de renomada, muitos dos quais eram também terras-tenentes e plantavam cana, café, algodão e tabaco ou criavam gado. (COSTA e SILVA, 2011, p. 59)

A classe média era formada por brancos, sendo eles “pequenos comerciantes, contadores, oficiais do Exército e da Marinha, boticários, despachantes”, nessa pirâmide social, abaixo dessa classe média podia se encontrar “os mecânicos, mestres de obras, ourives, marceneiros, seleiros, tanoeiros e praticantes de outros trabalhos manuais”. E abaixo destas,

encontravam-se os brancos pobres, aqueles que “viviam de biscates, de disfarçada caridade e competiam com os escravos nos trabalhos desqualificados”. (COSTA e SILVA, 2011, p. 59)

Em termos educativos, Cardoso (2003, p. 197) aponta que “nesse contexto de transferência da Corte, a educação ganhou maior prestígio”, porém, com acesso restrito e prioritário especialmente para aqueles cidadãos que poderiam um dia “vir a ocupar cargos na administração pública”, devido à necessidade de se “formar funcionários na nova sede do império”.

Segundo Oliveira (2008, p.1-3) para que o poder régio se tornasse resistente seria fundamental que o Imperador e seu “corpo ministerial criassem instituições capazes de corresponder à nova importância que o Rio de Janeiro passaria a ter nos âmbitos nacional e internacional” o que provocou ainda maiores transformações, tanto na sociedade, como propriamente na corte.

Durante o período de treze anos em que o monarca permaneceu no comando, destaca-se que esteve atento para fundar “instituições culturais e formas de sociabilidade leigas” que pudessem atender especificamente à “nobreza transplantada”, ansiosa por toda forma de reprodução de exemplos europeus. (OLIVEIRA, 2008, p.7)

Com a nova política promovida pelo Imperador D. João VI, Cardoso (2003, p.197) ressalta que tudo fora renovado, visto que, sua preocupação, nesse contexto histórico, se embasava pela promoção ao acesso cultural e intelectual para uma população que dantes convivera sob a tutela de uma metrópole.

Dessa forma, a transferência da família real, os embates ocasionados pelo processo anterior à independência, as lutas políticas, de definição de efetivo comando, subordinação, para a construção de um império a ser constituído num extenso território provincial, a própria constituição da sociedade se desencadeara em inúmeros aspectos que foram se configurando como processos inerentes a uma história permeada por conflitos, conquistas, tensões, e desdobramentos passíveis de análise em suas diferentes vertentes de leitura.

3.1 A Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824

A Constituição Política do Império do Brasil datada de 25 de março de 1824 foi elaborada por um Conselho de Estado e oferecida à população como um benefício concedido pelo Imperador D. Pedro I. Pautada pela garantia aos direitos políticos e civis dos cidadãos

brasileiros essa carta de lei salientava o direito à “*Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos*⁴¹”, como um valor, que não deveria de maneira alguma ser desrespeitado ou infringido. (LOBO NETO, 2000, p. 4)

Nesse aspecto, Neves (2009, p. 185) reforçou a declaração de Lobo Neto, destacando que além de ser uma lei que “regulamentava a organização e o poder do Estado”, significava também, “a defesa e a garantia de direitos e deveres, estabelecidos por um novo pacto social, elaborado entre o rei e o indivíduo”, visto que este era considerado um “símbolo da política moderna”.

Porém, Martins (2009, p. 3) relembra que ao ser convocada a primeira Assembleia Constituinte em junho de 1822 no Rio de Janeiro e instalada oficialmente no Rio de Janeiro em maio de 1823, era composta por 90 deputados “inexperientes nos assuntos legislativos” (com exceção de dois deles que possuíam experiência na Corte portuguesa), eleitos por meio de um sistema de eleição indireta e que se dividiam em duas facções políticas, destacando que “no período histórico aqui tratado, a partidarização ganha carga pejorativa: os mesmos eram associados às facções”, o que não tardou a envolver a figura de D. Pedro I, entre os conflitos e disputas entre as duas facções.

Essas duas facções políticas eram compostas pelo Partido Brasileiro, “majoritário, defensor da Monarquia constitucional, limitando os poderes do imperador e dos portugueses”, e também pelo Partido Português, “defensor da reunião com Portugal, sobretudo após a restauração do absolutismo por D. João VI”. (MARTINS, 2009, p. 3)

Nos Anais da Assembleia Constituinte (1823, p. 13), tomo I, é possível rememorar a fala do Imperador que demonstra primeiramente seu prazer em receber os representantes de quase todas as Províncias para juntos “fazerem conhecer umas às outras seus interesses, e sobre elles bazearem uma justa e liberal constituição”.

O Imperador destacou que esperava dos deputados que formavam a Assembleia, que a Constituição que fizessem, merecesse a sua “imperial aceitação”, e que, além disso, fosse “tão sabia, e tão justa, quanto apropriada á localidade, e civilização do povo brasileiro”. (ANAES, TOMO I, 1823 p. 16)

Para Martins (2009, p. 4), a fala do Imperador funcionou como uma advertência para a oposição, que indicava o desejo de que a Constituição atendesse aos desejos da monarquia, ou seja, um “indício para os seus partidários mais conservadores na Assembléia, no intuito de que a Carta Constitucional ao ser feita não diminuísse seu poder”.

⁴¹Artigo 179 inciso XXXII da Constituição Política do Imperio do Brazil de 25 de março de 1824.

Mesmo suas formas de vinculação jurídica não sendo “apenas válidas entre as partes contratantes”, Neves (2009, p. 185) ressalta que elas resultariam em “benefícios para todos os que estavam submetidos ao poder, sendo seus efeitos, portanto, universais”.

A autora confirma o ponto de vista destacado por Martins, enfatizando que tal elaboração trouxe a discussão alguns aspectos “na visão da época”, de que pelo fato dela ter sido outorgada e não promulgada, “determinava que sua validade jurídica fosse apenas legitimada na vontade do soberano”, de forma que “o direito do rei precedia à Constituição, sem se fundamentar nessa”. (NEVES, 2009, p. 193)

O constitucionalismo do século XIX, conforme afirma Ribeiro (2009, p. 212), era o que regularia os poderes, pautando-se pelo princípio de que esses “deveriam ser respeitados porque tinham sua origem no direito natural e eram delegados pelo pacto ou contrato”, além disso, destaca “que o objeto de lealdade e dignidade, em uma sociedade patriarcal era o rei, agora constitucional”.

Para Martins (2009, p.4):

Nessa movimentação havia certo ranço de absolutismo pairando no ar. O imperador deixava claro que sua autoridade precedia e se sobrepunha à da Constituinte, convocada por ele próprio. Para os parlamentares, a Constituinte era soberana, porque nela estava a soberania popular, transferida para os representantes eleitos pelo povo. Uma soma exagerada de poderes nas mãos do imperador chocava-se com as idéias e princípios liberais. Com isso, a Constituinte já começara a funcionar em um clima conflituoso.

Mesmo em meio às tensões existentes pré-elaboração da Constituição, o fato de o Imperador estar acima da mesma pode ser observado conforme artigo 10 da própria, que estabelece a organização de 4 poderes políticos, sendo um deles pertencente ao domínio imperial: “ Art. 10. Os Poderes Politicos reconhecidos pela Constituição do Imperio do Brazil são quatro: o Poder Legislativo, o Poder Moderador, o Poder Executivo, e o Poder Judicial”.

A instituição do “Poder Moderador” foi uma “marca característica” na Constituição, e segundo Martins (2009, p.10), é possível reconhecer que esse poder atuaria de maneira a ser considerado segundo os artigos 98 e 99 do documento, como “chave de toda a organização Política”, cabendo ao Imperador, “como Chefe Supremo da Nação, e seu Primeiro Representante”, velar “sobre a manutenção da Independencia, equilibrio, e harmonia dos mais Poderes Politicos”, sendo sua própria pessoa também considerada como Sagrada, não estando “sujeito a responsabilidade alguma”.

Quanto às propostas da Constituição de 1824, Neves (2009, p. 195-196) afirma que em muitos aspectos se “aproximava da Carta constitucional francesa de 1814”, e que também

obteve influências da “Constituição francesa de 1791 e a espanhola de 1812”. Tal carta trazia em sua essência, “limitações profundas em relação aos direitos civis”, “em sintonia com o pensamento político da época, que se preocupava em conter os radicalismos da Revolução Francesa”, em busca de uma “conciliação entre o liberalismo e a ordem estabelecida”.

Com seus 179 artigos, Martins (2009, p. 11) ressalta que apenas o seu último artigo “abordava algumas questões sociais”, e a critica destacando que ela “foi feita por alfaiates políticos, e estava sob medida”. A Constituição para o autor era “liberal na concepção geral, com os princípios da igualdade jurídica, da representação e da divisão de poderes”, ou seja, “uma Carta fortemente conservadora e centralizadora, com o primado do Poder Moderador; as restrições eleitorais e a submissão das províncias ao governo central”, e com ênfase declara que “sobre a questão da escravidão, como também a situação das populações indígenas, houve negligência e silêncio absoluto no texto constitucional”.

Em concordância com Neves (2009, p. 196) que destacou ter ela em sua essência, “limitações profundas em relação aos direitos civis”, e se encontrava “em sintonia com o pensamento político da época, que se preocupava em conter os radicalismos da Revolução Francesa”, em busca de uma “conciliação entre o liberalismo e a ordem estabelecida”.

No entanto, a Constituição foi considerada como um “código sagrado da nação brasileira”, e com suas alterações, como o Ato Adicional de 1834, além das mudanças no processo eleitoral, ela vigorou durante todo o império, sendo substituída em 1891 pela primeira Constituição republicana. (NEVES, 2009, p.197-198)

Schueler (1999) afirma que somente a partir de 1850, primeiramente na Corte imperial e posteriormente nas Províncias, que houve uma maior preocupação com a educação e conseqüentemente foram implantadas medidas a favor “de um sistema de educação pública”, esta que já “desde a Constituição outorgada em 1824” era “garantida como um direito dos cidadãos”, e sua difusão “emergiu como uma das primeiras iniciativas do Estado dirigidas às crianças e jovens”.

Por diferentes acontecimentos, e “intensos esforços em prol da educação” a partir deste ano podem ser justificados, segundo Santa’Anna e Mizuta (2010, p 103), pois nesse período, um dos aspectos seria a ocorrência do fim do tráfico de pessoas escravizadas, “através da Lei de Euzébio de Queiroz”, outro aspecto seria o fato de que o país tenha ganho importância “no cenário mundial com o novo produto agrícola nacional, o café”, fatos estes que promoveram a “elevação do capital interno, que antes era usado para aquisição dos escravos”; e também “o aumento de empréstimos internacionais vindos

especialmente da Inglaterra, grande interessada no desenvolvimento do Brasil”. Aspectos estes que permitiram às autoras o fato de se considerar a educação circunscrita no âmbito de um sistema político econômico e a serviço da sociedade.

Porém, o desenvolvimento de um sistema de educação pública neste período não deve estar somente associado ao direito garantido via constituinte, pois desde o século XVIII, como apontado por Cardoso (2003, p. 197), já existia uma “distinção entre educação pública, implantada pelo Estado, e educação privada, patrocinada predominantemente pelas ordens religiosas ou ainda por particulares leigos”.

3.2 A Lei de 15 de outubro de 1827

Castanha (2013, p. 26) destaca a lei de 15 de outubro e esse ano especificamente como o período a partir do qual se obteve “a aprovação das primeiras leis de abrangência nacional para a educação”, elaborada após a aprovação da Constituição em 1824.

A Constituição de 1824 segundo Lobo Neto (2000, p.1) proclamou o valor da "instrução primária gratuita a todos os cidadãos" como garantia da "inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros".

Para o autor “a Lei de 15 de outubro de 1827 sobre o ensino elementar”, retomou “o texto mais direto e objetivo” do Projeto da Comissão de Instrução Pública, o qual havia sido encaminhado pela Assembléia Constituinte de 1822, no qual se destacou por meio dos artigos: “Art. 250 – Haverá no Império escolas primárias em cada termo... Art. 251 - ...leis e regulamentos marcando o número e constituição destes úteis estabelecimentos...”. (LOBO NETO, 2000, p. 1)

Para Saviani (2002, p.274) a Assembleia Constituinte e Legislativa “pretendeu equacionar o problema da organização nacional do ensino através de um projeto que procurava estimular o surgimento de um tratado completo de educação”, que não chegou nem mesmo a ser aprovado, e sendo extinta essa Assembleia, a Constituição de 1824 limitou-se apenas a afirmação de que a “instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”.

As discussões sobre a instrução pública foram retomadas no ano de 1826 no Parlamento, onde foram apresentadas diferentes propostas entre elas “o projeto de Januário da Cunha Barbosa, que pretendia regular todo o arcabouço do ensino” distribuindo-o em quatro graus. (SAVIANI, 2002, p.274)

Esses graus seriam organizados: em escolas de 1º grau ou pedagogias como elementos necessários a todas as pessoas; as escolas de 2º grau ou liceus que se destinariam ao ensino profissional; as escolas de 3º grau ou ginásios referente aos conhecimentos científicos; e por fim as escolas de 4º grau ou academias que compreenderiam dentre seus objetivos o estudo das ciências políticas e morais. (LOBO NETO, 2000; SAVIANI, 2002)

As discussões promovidas por este Projeto da Comissão da Instrução Pública abordavam além das questões que se direcionavam “desde a propriedade e atualidade do nome de “pedagogias”, até à análise das reais possibilidades e conveniência das exigências para ocupar o cargo de professor”; e ainda “desde a inclusão ou exclusão da geometria”, bem como, “a abolição ou tolerância em relação ao uso da palmatória”. (LOBO NETO, 2000, p. 4)

No entanto, este projeto nem chegou a ser colocado em pauta de discussão e segundo Saviani (2002, p.275) “em lugar de idéias mais ambiciosas, a Câmara dos Deputados preferiu ater-se a um modesto projeto limitado à escola elementar, o qual resultou na Lei de 15 de outubro de 1827, a qual determinava a criação de escolas de primeiras letras”.

Assim, no dia 15 de outubro de 1827 foi promulgada de acordo com Saviani (2002, p. 274), “a primeira Lei geral de ensino do Brasil independente”.

A discussão com relação aos aspectos educativos inerentes a essa lei são de extrema importância para a compreensão do contexto histórico em que despontam iniciativas governamentais de difusão do ensino à população, e conseqüentemente inserem nosso objeto de estudo nesse cenário.

Constituída por dezessete artigos, a lei de 15 de outubro estabeleceu aspectos organizacionais com relação à criação de escolas nas diferentes localidades do império e quanto ao ensino de primeiras letras a ser ministrado nestes estabelecimentos.

Com garantias constitucionais de uma educação primária gratuita, a Lei de 15 de Outubro de 1827 destacou por intermédio do artigo primeiro que “em todas as cidades, villas e logares mais populosos” haveria escolas de primeiras letras tantas quanto fossem necessárias, ressaltando ainda por meio do 11º artigo a criação de escolas para meninas “nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário”.

Entretanto, a mesma lei que previa a criação dessas escolas de primeiras letras nos lugares mais populosos do Império, possuía ressalvas, destacadas pelo seu segundo artigo, no qual se possibilitava o fechamento das escolas nos locais menos populosos do Império, resultando assim na transferência de professores para outras unidades que fossem criadas.

Considerando mais especificamente o que fora afirmado anteriormente por Costa e Silva de que a população nesse período seria predominantemente rural e considerando ainda a grande extensão territorial brasileira, tudo indica que a maioria das crianças que residiam nessas localidades possam ter sido atingidas pelo fechamento das escolas ali instaladas e tenham ficado a mercê de novas oportunidades de estudo.

Além disso, Castanha (2007, p.7) aponta o fato de que somente os poderes locais “poderiam definir quantas, como e onde seriam criadas as escolas, mas a resolução final, ou seja, colocá-las em funcionamento”, caberia especificamente à Assembléia Geral.

O método que deveria ser adotado quanto ao ensino a ser ministrado nessas escolas proposto pela lei, seria o ensino mútuo, e os professores deveriam ensinar:

a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil. (Lei de 15 de Outubro de 1827)

Embora se estabelecessem critérios para a designação dos professores, além do estabelecimento da adoção do método de ensino mútuo “não usual no país”, ocorreu ainda uma recomendação aos professores de que para o trabalho nestas escolas, caso desconhecessem tal método, que fossem para a capital a fim de realizarem uma formação específica para desenvolverem o trabalho baseados no método proposto. Entretanto, as despesas decorridas dessa formação deveriam ser pagas pelos próprios profissionais, aos quais já se havia ofertado como pagamento por seu trabalho um “valor não convidativo”. (LOBO NETO, 2000, p.5-6)

Almeida reforça esse aspecto destacando que a não instalação das escolas primárias ocorreu “por falta de pessoal apto para as funções de institutor”, visto que, a remuneração oferecida a esses professores seria muito baixa. (ALMEIDA, 1989, p. 60, 61)

No entanto, por se tratar entre outros aspectos, de uma população em sua maioria rural, em que a agricultura se constituía como fonte de subsistência, havia o grande desinteresse por parte da população pela instrução, já que “não havia a necessidade de estudos para ganhar a vida”, numa época em que o país se encontrava sob o domínio de um regime escravocrata, e além destes fatos, agrega-se ao cenário a falta de professores que estivessem habilitados ao desempenho desta função, e conseqüentemente “as escolas primárias não tiveram uma rápida difusão pelas vilas e cidades, como se imaginava”. (CASTANHA, 2007, p. 7)

Para Saviani (2002, p.275) se a lei tivesse viabilizado ao menos a “instalação de escolas elementares”, como estabelecido pelo artigo primeiro “teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública”, o que, de fato, não aconteceu.

O favorecimento à falta de interesse tanto dos pais em colocar seus filhos na escola, como dos filhos em frequentá-las, poderá ter sido também a questão do castigo, que conforme destacado pelo artigo 15º do texto de lei, determinava que este seria aplicado de acordo com o previsto pelo método de Lancaster. Um método que por sua vez se apresentava imbuído da aplicação de castigos rigorosos e violentos, que preconizavam o uso da palmatória. Estes apontamentos associados à perspectiva de que a escola não contribuiria para a sobrevivência familiar, se constituíram como aspectos relevantes para a ampliação de um total desinteresse pela instrução. (CASTANHA, 2007, p. 8)

Teóricos renomados da historiografia educacional como Azevedo (1976, p. 72) são categóricos ao afirmar que diferentes motivos, econômicos, técnicos e políticos, apontaram para o fracasso dessa lei, que com seus resultados não atingiu nem mesmo aos objetivos do próprio legislador, indicando a incapacidade do governo na questão organizacional dos aspectos educativos no país.

Para Lobo Neto (2000) a proposta educacional foi oferecida por meio de um texto que “discutido e emendado”, acabou por não oferecer as condições favoráveis àquilo que se proclamou, e de acordo com as fontes de análise, observa-se que em 1832, cinco anos após a elaboração da referida lei,

...as estatísticas oficiais registram 180 escolas (18 para meninas), das quais ao menos 40 sem professor. Isto é: após 10 anos da existência política do Brasil como nação independente, não acontecera nada consistente que registrasse uma tendência de implantação de um sistema educacional para “todos os cidadãos “. (2000, p.4)

Talvez seja possível atribuir tal desdobramento, ao fato de que embora ainda houvesse a responsabilidade do Poder Central, a descentralização promovida pela lei ao responsabilizar diretamente os presidentes das províncias pela implantação das escolas de primeiras letras sem o oferecimento de subsídios para isso, dificultou ainda mais sua efetivação.

Nesse contexto, onde para “se criar uma escolinha no arraial mais distante do Brasil era necessário uma lei da Câmara dos Deputados, a qual deveria ser sancionada pelo Imperador”, destaca-se que “a história mostrou”, com relação à questão da difusão da instrução, que ela tenha se caracterizado de maneira lenta e interligada a um “conjunto de fatores” inerentes, dentre os quais ressaltam-se a “falta de recursos, falta de políticas de

educação eficientes, falta de vontade política dos políticos e, também falta de interesse de uma boa parte da população pela escola”. (CASTANHA, 2007, p. 7-9)

Desde a promulgação desta lei, no ano de 1827, até a promulgação do Ato Adicional à Constituição de 1824, é possível que essa situação tenha se repetido nas diferentes regiões do país, “quando o poder de criar escolas primárias e secundárias passou também ser atribuição das províncias”. (CASTANHA, 2007, p. 7)

3.3 O Ato Adicional de 1834

O Ato Adicional⁴² nessa abordagem é considerado também como um marco na organização do sistema educacional brasileiro, e componente importante para a constituição e identificação da periodização interna do recorte temporal a ser analisado, independentemente das discussões a partir dele levantadas e de apontamentos de seu total fracasso nessa organização como os seus aspectos negativos cristalizados na trajetória acadêmica da historiografia educacional.

No campo da história da educação brasileira, muitas afirmações apontam para o fracasso de leis e decretos perpetuando-as como verdades únicas e passíveis de compreensão, no entanto, segundo Thompsom (2001), há verdadeiramente a necessidade de se reinserir as fontes dentro de seu contexto histórico total, sem analisá-la de fato como fragmento.

À luz dessa compreensão, a análise do Ato Adicional à Constituição perpassa e aponta para a existência de entraves políticos e embates sociais, além das perspectivas dos autores quanto ao local de onde eles falam, e se direcionam a delimitação cronológica em função da fundação das instituições de assistência infantil presentes na Coleção de Leis do Império, tanto no Município da Corte desmembrado pelo próprio Ato da província do Rio de Janeiro, como nas demais províncias brasileiras, fazendo-se necessário conhecer e destacar o pensamento de alguns desses autores quanto à abordagem dessa temática.

O sistema educativo de acordo com Azevedo (1976, p.73) que se encontrava em formação no ano de 1834 e “vinha sendo reorganizado lentamente de cima para baixo”, acabou sendo afetado em seu processo de desenvolvimento, “por um ato da política imperial

⁴² O ato adicional segundo dados no Dicionário Histórico do Brasil destacados por Botelho (2001, p. 199) foi uma emenda feita em agosto de 1834, que modificou a Constituição de 1824. Essa emenda foi uma tentativa de “conciliar as tendências moderadas”, onde se extinguiu o Conselho de Estado; “as tendências exaltadas”, na qual se substituiu os Conselhos Provinciais, órgãos consultivos, pelas Assembleias Provinciais Legislativas, “que podiam, nos municípios, legislar sobre a organização civil, judiciária e eclesiástica, bem como o ensino”.

que o comprometeu nas suas próprias bases, e viria paralisar todos os esforços posteriores de unificação”.

Esse Ato foi Adicional à Constituição, de 1834, e implicou diretamente na organização do ensino e consagrou a descentralização de competências administrativas do Poder Central para as Províncias, com a total responsabilidade pelas escolas de primeiras letras e secundárias. (LOBO NETO, 2000, p.6)

Segundo Fernando de Azevedo, desde o primário até o profissional, ele implicou diretamente o distanciamento cada vez maior entre a elite e a população menos favorecida financeiramente, pois acabou por fragmentar em dois, um sistema educacional ainda em formação. Dessa forma, a instrução primária, sob a responsabilidade das províncias, traçou seu perfil de organização ancorada numa precariedade dos recursos ao seu funcionamento, também na formação do pessoal docente e ainda influenciada pela política recebida. (AZEVEDO, 1976, p.93-4)

Para Azevedo

O ensino público estava condenado a não ter organização, quebradas como foram as suas articulações e paralisado o centro diretor nacional, donde se devia propagar às instituições escolares dos vários graus uma política de educação, e a que competia coordenar, num sistema, as forças e instituições civilizadoras, esparsas pelo território nacional. Nem as províncias, sob cuja alçada ficaram apenas o ensino primário e secundário, podiam completar os seus sistemas e erguê-los ao nível das escolas superiores, nem o governo imperial podia levantar, sobre uma base sólida, do ensino elementar e médio, um sistema nacional de educação. A própria Constituição, reformada em 1834, estabelecia, em consequência, o faccionamento do ensino e a dualidade de sistemas: o federal e os provinciais; aqueles e estes, forçosamente mutilados e incompletos. Um, sem a base necessária; os outros, sem o natural coroamento do ensino superior, profissional ou desinteressado. A profissionalização do ensino superior, inaugurada por D. João VI, e a fragmentação do ensino consagrada pelo Ato Adicional, deviam marcar tão profundamente, através de mais de um século, a fisionomia característica de nossa educação institucional que se teriam de malograr todas as tentativas para alterar o curso de sua evolução. (Azevedo, 1976, p.75)

Fato característico do próprio Ato Adicional que dividiu as responsabilidades entre o Governo Central e os governos provinciais, delimitou ao governo central a responsabilidade pelo ensino “primário, secundário e profissional” somente no município do Rio de Janeiro, no entanto, permaneceu ainda sob sua responsabilidade o ensino superior em nível de abrangência nacional. Ao governo provincial, essa responsabilidade “pela administração e legislação dos ensinos primário, secundário e profissional” ocorreria apenas dentro dos seus limites territoriais. (SANTA’ANNA; MURASSE, 2010, p.99)

Almeida (1989, p. 86) ao abordar os aspectos desejados pelo município neutro ressalta que existia uma pretensão de que a educação proposta naquela localidade, tanto pelas

instituições fundadas, como pelos métodos a serem adotados por elas, servissem como modelos para as demais províncias brasileiras.

Para o autor:

... muito do que se pretendia, e que se registrava através da escrita, não passavam de letra morta. A educação ainda era bem vista nas instituições particulares, que atendiam aos desejos de quem as contratava. A educação pública não era considerada suficiente, principalmente para a classe mais abastada, cujo propósito era obter uma formação em um curso superior, principalmente se fosse concluída fora do Brasil, na antiga Metrópole. Por outro lado, as classes emergentes viam na educação um meio de ascensão social e, desse modo, seu interesse deslocou-se também para o ensino superior. (ALMEIDA, 2000, p. 88)

O Ato que parecia apropriado para contribuir com o desenvolvimento do ensino no período do império “não passou de uma omissão por parte do governo central” em relação às suas responsabilidades. Além disso, a partir da instituição de suas modificações administrativas, as províncias passaram a promulgar novas leis e medidas relativas à educação, dentro de seus limites territoriais. (SANTA’ANNA; MURASSE, 2010, p. 101)

Para Pontes (2009, p. 10)

Interesses vinculados aos princípios de descentralização política atuavam com o intuito de constituir e consolidar a capacidade de atuação livre de intervenções externas ao âmbito provincial, e acabariam por alcançar o grau de predominância política necessária com a aprovação do Ato Adicional promulgado em 1834, que representava assim a corporificação daqueles princípios, e mais especificamente do estabelecimento da autonomia provincial na gestão da instrução, os textos constitucionais implementavam uma dinâmica dentro da qual a gestão sobre a instrução primária e secundária se tornava incumbência das recém-criadas Assembleias Provinciais, enquanto a instrução superior mantinha-se sob a responsabilidade da Assembleia Geral, e dos Ministros do Império, juntamente com os demais níveis de instrução nos limites do município da Corte.

Para Azevedo Amaral⁴³ (1941, apud AZEVEDO, 1976, p. 74), ele “foi uma das maiores aberrações na evolução da política imperial”. Além disso, nenhuma articulação ocorreu entre o ensino primário e o ensino secundário, tornando-os como dois mundos que se orientaram cada um em uma direção, impedindo assim a consolidação de um projeto em nível nacional para a educação pública. (CASTANHA, 2006)

A partir desse contexto histórico, os colégios secundários passaram a se caracterizar em cursos preparatórios para o ensino superior, nesse sentido, a função humanizadora da escola se perdeu e a qualidade do ensino dos alunos que chegavam ao nível desse ensino

⁴³ Azevedo Amaral, Evolução da política Imperial. In: “Cultura Política”. Revista Mensal de estudos brasileiros. Ano I, n.º II, abril de 1941, págs. 45-46.

deixava a desejar, pois se concretizava nesses alunos a má qualidade do ensino adotado nos anos anteriores. (SANTA'ANNA; MURASSE, 2010, p. 102)

É a esse conjunto de causas, de natureza diversa, que se prendem o caráter esporádico das medidas, tímidas, fragmentárias, inoperantes, instituídas um pouco à aventura, sem qualquer plano de conjunto, e a extrema lentidão no desenvolvimento da educação popular e do ensino técnico. (Azevedo 1976, p. 94)

Outra característica do Ato Adicional de 1834 foi a obrigatoriedade do ensino, além da discussão e dos apontamentos a termos que se aplicam a ela, como “a gratuidade do ensino, a livre educação e a secularização do ensino”, como abordagens e reivindicações provenientes do campo social. (SANTA'ANNA; MURASSE, 2010, p.104)

A partir da década de 1860 com o desenvolvimento industrial, a iniciativa privada ganha força e surgem “cada vez mais instituições interessadas na educação” e no desenvolvimento do país. (SANTA'ANNA; MURASSE, 2010, p.105)

Dessa maneira, o Brasil Imperial “começa e termina sem a constituição e consolidação de um sistema educacional”, ressaltando que não devemos ficar surpresos com este fato, pois, “o primeiro ato oficial relacionado à educação que a monarquia portuguesa produz em terra brasileira é pontual e provisório”, aguardando enquanto o monarca decida por “mais ampla deliberação”. (LOBO NETO, 2000, p. 3)

A partir desse Ato Adicional à Constituição que historicamente parece ter se inflado em perspectivas conotativamente negativas, em qual ponto, momento ou aspecto, as instituições de educação primária e assistência infantil foram afetadas em meio a essa política descentralizadora?

Castanha ao refletir sobre a obra de Geraldo Francisco Filho⁴⁴ (2001, apud CASTANHA, 2006, p.179-180), na qual se investiga a educação no império, destaca que o autor citado “ênfaticamente que os filhos da elite estudavam em escolas confessionais e que a grande preocupação do Estado era com o ensino superior” e, nesse aspecto traz um importante apontamento de que uma quantidade mínima de escolas primárias foram criadas “e a instrução elementar, com o passar do tempo tornou-se um encargo da família para os mais pobres”, e a “instrução pública gratuita para ensinar a ler e escrever ficou quase esquecida nas linhas mortas da constituição de 1824”.

⁴⁴ FRANCISCO FILHO, Geraldo . A educação brasileira no contexto histórico. Campinas: Alínea, 2001.

Newton Sucupira⁴⁵ (1996, apud CASTANHA, 2006, p.181) ao tratar da temática realiza apontamentos sobre a falta de subsídios financeiros destinados às províncias, e que deveria ocorrer da parte do governo central que não o fez adequadamente, nesse sentido, responsabilizar somente a instituição do Ato pelo total fracasso, além do descaso na instrução primária, seria uma forma muito superficial quanto à análise desse aspecto.

Vieira e Freitas (2003, apud CASTANHA, 2006, p.181)⁴⁶ destacadas também pelo autor ressaltam ainda que a postura de se atribuir somente ao Ato Adicional todas as dificuldades na estruturação de um sistema nacional de ensino, termina por “secundarizar o impacto das determinações externas sobre o processo educacional”.

Faria Filho (2000, p. 138), nesse aspecto desconsiderou a descentralização como fator determinante para impedir que ocorresse o desenvolvimento da instrução primária no período do império, devido às questões de “diversidade e a forma desigual” pela qual se desenvolveu a escolarização primária.

Com a vinda da família real ao Brasil, o processo de independência, a elaboração da Constituição de 1824, a Lei de 15 de outubro de 1827 e o Ato Adicional à Constituição e demais aspectos sociais, econômicos, geográficos, políticos e religiosos foram abordados nesta última parte da pesquisa como componentes de um contexto histórico de inserção ao objeto de estudo em questão, considerados como marcos políticos que delimitaram cronologicamente a presença de maior ou menor número de medidas e ações realizadas no governo imperial com relação à população infantil.

3.4 Reforma Coutto Ferraz (1854)

O ano de 1854, destacado pela pesquisa como um marco histórico a partir do estabelecimento do Decreto Nº 1.331-A, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1854 que aprovou a elaboração e determinação do Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte.

Para Saviani (2006, p. 5374):

⁴⁵ SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). Educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988. Campinas: Autores Associados, 1996.

⁴⁶ VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. Política educacional no Brasil: introdução histórica. Brasília: Plano Editora, 2003.

A instrução pública no Brasil, como se depreende dos relatórios dos ministros do Império, dos presidentes de províncias, dos inspetores de instrução pública, das falas das autoridades e dos analistas, de modo geral, caminhou a passos lentos na primeira metade do século XIX. As críticas principais recaíam sobre a insuficiência quantitativa, falta de preparo (a tentativa de resolver esse problema com a criação de escolas normais ainda não surtira efeito e vinha sendo objeto de críticas constantes), parca remuneração e pouca dedicação dos professores; a ineficácia do método lancasteriano atribuída, sobretudo, à falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo; e a ausência de fiscalização por parte das autoridades do ensino, o que tornava freqüente nos relatórios a demanda pela implantação de um serviço de inspeção das escolas. A situação estava, pois, a reclamar uma ampla reforma da instrução pública.

Esse Regulamento fora assinado pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, aspecto este que tornou conhecido esse fato histórico político como a Reforma Coutto Ferraz.

Segundo Limeira e Schueler (2008, p. 37) foi “uma estratégia política para promover a civilização da população através da escola, e, ao mesmo tempo, um meio de reforçar os laços entre o Estado (Governo) e os cidadãos e súditos do Império (Casa)”, além de se instituir como uma prática geral relativa tanto ao sistema de ensino público como também particular.

Um dos aspectos apontados por Pontes em análise a essa política pública, foi o fato de que esse novo regulamento estabeleceria regras para a criação e também para o funcionamento “dos estabelecimentos particulares de instrução”, sendo necessárias medidas que restringissem ou controlassem tal difusão da instrução, nesse sentido, o governo proibiu expressamente por meio do decreto a criação de qualquer estabelecimento de instrução sem a sua autorização. (PONTES, 2009, p. 66)

Para LIMEIRA E SCHUELER (2008, p. 39) o século XIX apresentou grande evolução com relação ao ensino particular que teve embasamento total para funcionamento destes estabelecimentos de acordo com esta regulamentação de ensino que também sistematizou a educação pública no país.

Essa proposta que associou a “ação privada à política de Instrução Pública” deixou transparecer que o “poder público procurava dividir o ônus do serviço com a sociedade”, de forma a “garantir o princípio da liberdade de ensino”, fato que deu incentivo às iniciativas particulares, expandindo-as para a criação de “escolas e colégios, além de Sociedades para a instrução de crianças e adultos”. (LIMEIRA E SCHUELER, 2008, p. 44)

Mesmo porque, de acordo com Pontes (2009, p. 24) a instrução proposta no início do século XIX privilegiava a expansão da instrução como aspecto civilizatório “no interior da boa sociedade”.

As autoras ressaltaram a criação de 16 escolas de instrução primária entre 1855 a 1865, ou seja, uma década após a determinação do decreto, e dentre essas instituições um número considerável, porém, não citado por elas foram de “escolas criadas por particulares e que eram subvencionadas pelo governo com intuito de fornecerem instrução às crianças pobres”. (LIMEIRA E SCHUELER, 2008, p. 39)

No entanto, neste período em que é possível se observar certa valorização da instrução, oferecer o ensino à população pobre era considerada pelos poderes públicos, não somente uma “atribuição do Estado, mas, principalmente um dever constitucional”. As críticas dos políticos à situação estacionária da instrução especialmente no Município Neutro por aqueles políticos embasados pelos princípios destacados na Constituição de 1824 apontavam para fatores que buscavam justificar essa situação, como:

... exiguidade das verbas, acanhamento da iniciativa individual, grande extensão territorial e disseminação irregular da população, insuficiência de escolas públicas, etc. Além disso, a falta de uma uniformidade de ensino não permitia a generalização da instrução entre uma importante parcela do povo: as “classes pobres”. (LIMEIRA E SCHUELER, 2008, p. 44)

O regulamento aprovado e colocado em execução na Corte denotava, além disso, uma vontade expressa dos dirigentes do Império de que produzisse efeitos em todo Estado Imperial e não somente no município Neutro. (LIMEIRA E SCHUELER, 2008, p. 39) Afinal, desde a criação do Município Neutro uma das aspirações era de servir como modelo para as demais províncias tanto nas políticas adotadas, como pelas instituições fundadas e modelos de ensino adotados.

Diante a análise documental, as autoras destacaram que a apresentação de mecanismos de controle expostos em seu íterim procurava “fazer da escola um eficiente mecanismo capacitado para articular poderes que circulam na sociedade aos equipamentos que a legitima (práticas, saberes)”. (LIMEIRA E SCHUELER, 2008, p. 39)

Um dos aspectos apontados que poderiam contribuir para o êxito dessa proposta seria a criação de uma adequada estrutura “administrativa e burocrática detalhadamente hierarquizada”, que partia especificamente da figura no topo dessa estrutura do “Inspetor Geral da Instrução, seguido de perto pelos Membros do Conselho Diretor, e tendo como agentes mais distantes daquele topo e mais próximos dos professores e diretores de estabelecimentos de instrução, os delegados de distrito”. (PONTES, 2009, p. 74)

Nesse contexto, a escola passou a adquirir “um novo sentido político como instituição social, e uma nova inteligibilidade, ao se tornar objeto de uma regulamentação mais

intensa e contínua a partir da força regulamentadora do Estado”. (LIMEIRA E SCHUELER, 2008, p. 42)

O início de um processo em que institucionalizar a instrução primária e secundária significaria “normatizar o funcionamento e teor da instrução, tanto pública quanto privada”, através de “mecanismos de controle sobre as atividades profissionais ligadas à instrução”, todos eles com objetivos explícitos de uniformização de práticas docentes, de definição dos parâmetros escolares relativos à sua organização administrativa, e além disso, sobre os saberes, estes “disseminados por meio de compêndios, métodos e sistemas práticos de ensino. (PONTES, 2009, p. 113)

A Reforma Coutto Ferraz traduziu a “necessidade de organizar a instrução” que “era considerada principal estratégia para construção do Estado Nacional” e estabelecimento da “ordem, progresso e civilização”. (LIMEIRA e SCHUELER, 2008, p. 42)

Promovendo segundo Pontes (2009, p. 75) “a constituição de uma máquina burocrática própria, instalada no interior do funcionalismo público, estritamente relacionada à questão da inspeção e regulamentação da instrução”, não somente com relação ao controle do funcionalismo público, mas também, às práticas e métodos de ensino adotados pelos estabelecimentos.

3.5 A Lei do Ventre Livre de 1871

A economia brasileira no século XIX segundo Cunha (2005, p.82) estava pautava entre outros segmentos, pela cafeicultura, como principal produto de exportação, e embora esse setor de trabalho tivesse se desenvolvido bem da forma assalariada, uma das preocupações era de que houvesse o fim do tráfico negreiro e que esse setor entrasse em colapso. Tal crença foi colocada “à prova”, e a partir do momento em que a Inglaterra passou a pressionar o país e o forçou a “assinar um acordo que determinava a ilegalidade do tráfico de escravos para o Brasil, qualquer que fosse sua procedência”.

Dentre os aspectos destacados pela pesquisa, faz-se necessário contextualizar esse momento em que políticas públicas ocorreram de forma mais efetiva em benefício da população brasileira, sendo que a Lei do Ventre Livre pode ser nesse quadro apontada também como um dos marcos políticos de constituição do cenário oitocentista, inclusive com relação à educação.

Desde a transferência da corte verifica-se que o trabalho de pessoas escravizadas por uma parcela social se constituía como atividade comercial e atendia aos interesses daqueles que detinham em suas mãos o poder. Além disso, Carvalho (2012, p. 26) afirma que até mesmo o “clero católico era reconhecidamente conivente com a prática da escravidão”.

Seria contraditório para a Inglaterra defender uma organização de trabalho brasileiro escravocrata, pois esse comércio tráfico de seres humanos para serem escravizados interferia no desenvolvimento de uma estrutura de trabalho tal qual acontecia na Inglaterra, que passou a interceptar os navios de tráfico de pessoas escravizadas que vinham ao Brasil, essas tensões geraram pressões no país e os obrigou a tomarem iniciativas contra o tráfico.

O fato ocorreu logo após a Independência do país, entretanto, o acordo de uma fiscalização mais intensa contra esse tráfico não foi cumprido pela política brasileira, e em 1846 tal acordo não foi prorrogado. (CUNHA, 2005, p. 82-83)

Talvez pelo fato de que as maiores fontes para a crescente economia no país estivessem pautadas tanto pelo café, como também pelas exportações de açúcar e de algodão, e além destes fortemente pelo tráfico de pessoas escravizadas, com um excedente até 1830 de quase 1,5 milhões de escravizados recebidos nas províncias do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais especialmente. (CARVALHO, 2012, p. 22-23)

Porém, pelas pressões recebidas e receio das reações de outros países especialmente da Inglaterra, o governo brasileiro em 1850 criou uma lei que reconhecia o tráfico negreiro como atividade pirata, o que fez com que “a importação de escravos caísse para menos da metade no primeiro ano de sua vigência, e para menos de 10% no segundo ano, extinguindo-se a partir de 1852”. (CUNHA, 2005, p. 83)

Nesse sentido, ocorreu uma promoção da imigração europeia, que para evitar a prosperidade dos imigrantes a Lei de Terras foi criada pelo Parlamento em 1850, a fim de que esses imigrantes e também os posseiros não pudessem comprá-las. (CUNHA, 2005, p. 83)

Surge nessa fase o preconceito por parte dos fazendeiros com relação aos libertos que se recusavam a continuar trabalhando nas mesmas condições de escravos, além disso, a “ideologia racista das classes dominantes brasileiras levava-as a acreditar que os mestiços (mulatos e caboclos) eram seres inferiores, sendo a imigração de colonos brancos a única solução válida para a substituição do braço escravo e a construção de um país civilizado”. (CUNHA, 2005, p. 84)

Além do aspecto apontado, Carvalho (2012, p. 41) comenta que a questão do censo das pessoas escravizadas nesse período era um fato ainda a ser definido, pois não se sabia a

quantidade de pessoas que compunha essa população mantida em regime de escravidão, já que nesse momento eram desenvolvidas ações políticas que objetivavam uma emancipação gradual desse grupo social, que foi aprovada em 1871 por meio da chamada Lei do Ventre Livre na data de 28 de setembro, determinando-se ainda a realização nos próximos dois anos seguintes de uma matrícula geral a todas as pessoas escravizadas, a fim de que essa contagem fosse efetiva.

A Lei do Ventre Livre declarava livre “os filhos de mulher escrava nascidos após a data da promulgação da lei”. No entanto, essas crianças permaneceriam sob a tutela dos senhores dessas mulheres até que completassem a idade de oito anos, a partir de então, esses mesmos senhores poderiam libertá-las “mediante uma indenização do Estado ou utilizar os serviços do menor até os 21 anos de idade”, ressaltando-se que “a segunda opção foi a mais utilizada”. (CUNHA, 2005, p. 85)

Quase uma década depois, em 1880 o movimento abolicionista ganha força, e como meio para contenção ao movimento cria-se em 1885 a Lei dos sexagenários que concede “liberdade aos escravos com mais de 60 anos” e estabelece “normas para a libertação gradual de todos os demais, mediante indenização a ser paga pelo governo aos proprietários”. (CUNHA, 2005, p. 85)

Para Cunha, mesmo em meio a todo o contexto que tinha como foco a barreira às manifestações, o movimento abolicionista cresceu e em 1888 foi aprovada pelo Parlamento a Lei Áurea, sancionada pela Princesa Isabel, já que seu pai o Imperador se encontrava em viagem, e ela estava na regência do trono. (CUNHA, 2005, p. 86)

Segundo Cruz (2009; p. 76) “o fato é que o Brasil, como último país do mundo a deixar de depender do trabalho escravo”, terminou “por aderir à nova ordem dirigida pela ascensão capitalista e liberal, encerrando oficialmente as relações de trabalho escravocratas, em 1888”. Como consequência deste ato, ajudou a libertar um grande número de pessoas “mas não tomou medidas necessárias ao amparo material que garantisse a sobrevivência em condições dignas”.

Com a abolição, Cunha (2005, p. 86) ressalta que a população negra e mestiça teve diferentes destinos em diferentes regiões do país, possivelmente nas mais difíceis condições de sobrevivência, além da discriminação com relação a sua raça, que possivelmente era predominante no país.

Cruz (2009, p. 76) conclui, que “o abandono material não foi o único obstáculo enfrentado por pessoas negras, após a libertação”, já que o racismo, “postura pautada nas

atitudes de escolher, comparar e segregar com base na crença da existência de superioridade racial entre os grupos humanos”, permaneceu no dia a dia “dos negros libertos e livres, de geração a geração até os dias atuais”.

Quanto às questões educacionais, e partindo da apreciação geral da legislação sobre instrução pública na província do Maranhão, Cruz (2009, p. 77-78) destaca a possibilidade de se observar “muitas iniciativas que visavam favorecer a ampliação da instrução pública, contemplando setores desfavorecidos socialmente”, identificando leis criadas nas províncias que direcionavam recursos financeiros públicos a serem destinados à “educação de mulheres, índios, filhos de colonos estrangeiros, colonos cearenses que abandonaram suas províncias de origem, e pessoas com deficiência auditiva”.

Apesar dessas constatações a autora afirma que com relação aos negros não se observou nenhuma espécie de medida que visasse incluir a população negra nesse processo de escolarização e “com o Regulamento da instrução Pública de 2 de fevereiro de 1855”, o fato pode ser definitivamente constatado, pois esse regulamento, “que visava reorganizar e regular o ensino elementar e secundário”, trazia em seu conteúdo que “os escravos foram indicados entre os que não podiam ser admitidos à matrícula”. (CRUZ, 2009, p. 78)

De acordo com a autora, o Art. 6º do Regulamento de 17 de Julho de 1874 instituiu:

O ensino primário é obrigatório. Os pais, tutores, curadores e protetores que tiverem sob seu poder meninos menores de 7 anos, sem impedimento físico, e não lhes darem ensino primário, de um ou de outro grau, em casa ou em escolas públicas ou particulares, incorrerão na multa de dez a trinta mil reis, que será repetida de seis em seis meses se continuar a falta de cumprimento desta obrigação”. (CRUZ, 2009, p. 78)

Este Regulamento segundo Cruz foi sancionado após a lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871, ou seja, a Lei do Ventre Livre, esta que por vez, “além de versar sobre a liberdade dos filhos de escravas nascidos após a sua vigência, tornava obrigatório ao Estado, ou ao senhor, a função educativa”. (CRUZ, 2009, p. 80)

No 2º artigo da Lei aparece, “pela primeira e única vez, o termo educação como um direito dos filhos do ventre livre”, entretanto, “esse direito só se constitui como dever do Estado, quando da inexistência de associações voltadas para essa função, as quais deveriam ser autorizadas pelo governo”. (CRUZ, 2009, p. 80)

A autora observa que a função de educar e cuidar das crianças filhas de escravas e nascidas após a Lei do Ventre Livre não foi cumprida nesta província, pois não seria interessante para as instituições o desempenho de uma função de alto custo somente para se ter como recompensa o aproveitamento do trabalho desses menores. (CRUZ, 2009, p. 81)

Mesmo porque, em 1872, o recenseamento indicou segundo Carvalho (2012, p.46) que do total das pessoas escravizadas, ou seja, “nenhum cativo frequentava a escola primária”.

Constatou-se ainda segundo a autora “que mesmo quando havia uma conjuntura histórica favorável à existência de políticas sociais que privilegiassem a educação de negros”, não se observaram “ações positivas capazes de munir essas populações de condições para melhor se adequarem às mudanças que se anunciavam”. (CRUZ, 2009, p. 81)

No entanto, mesmo em meio à ocorrência dessas políticas de ações negativas que visavam dificultar o acesso da população negra à escola, bem como, das crianças oriundas das famílias negras ao ensino público, a autora ressalta em trabalho posterior, a presença dessa população na escola, com base em indícios levantados através de fontes pesquisadas, como certidões de nascimento e batismo, anúncios de jornais maranhenses do século XIX, e a Documentação da Secretaria do Governo, para embasar sua análise e constatar tais fatos.

Notamos que a discussão apresentada em toda essa bibliografia discutida nesta quarta parte da pesquisa situa o fenômeno educacional no campo de que chamamos acima de “educentrismo”. Ou seja, projeta-se sobre a sociedade daquele tempo a expectativa da organização de um sistema educacional público, que instauraria, a partir de dispositivos constitucionais, uma escola primária destinada a toda a população infantil.

Dessa forma, a documentação em análise permitiu identificar nesse recorte temporal, desde os tempos da instalação da sede do Reino, no início do século XIX, um conjunto de instituições educacionais, que responde às demandas das diferentes localidades. O processo histórico teve em sua trajetória propostas e iniciativas para as escolas de primeiras letras se fizeram no âmbito de sua destinação aos setores sociais desfavorecidos, herdando e compartilhando modelos de instituições educacionais anteriores à difusão da escola primária republicana, que se combinaram com serviços assistenciais, bem como com a estrutura estatal vinculada ao poder religioso, como evidenciadas nesta última parte da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação objetivou analisar a legislação educacional presente na Coleção de Leis do Império, especificamente com relação às medidas e ações para a infância tomadas no período compreendido entre 1808-1889, buscando também por meio do cotejamento com os registros bibliográficos, encontrar dados referentes ao processo de fundação das instituições assistenciais infantis propostas nesse recorte, com o intuito de obter uma maior compreensão quanto às propostas formuladas para o atendimento das crianças e as concepções de infância nelas denotadas, bem como as implicações e os desdobramentos decorrentes dessa trajetória historiográfica para a constituição do atual cenário educacional brasileiro e da consequente estruturação da instrução pública no país.

Os dados coletados mostraram uma extensão de documentos legislativos que se referiam às crianças, especificamente às instituições de assistência a elas, destacando que as fontes analisadas referiam-se em grande parte às instituições presentes na Corte Imperial, sendo pequeno o número de documentos que se referiam às instituições fundadas nas províncias.

O fato apontado talvez possa ser explicado por Cardoso (2003, p.205) quando se refere ao período após o Ato Adicional à Constituição de 1824, destacando, sobretudo, que a partir da descentralização do ensino de primeiras letras, ao poder central, limitou-se a promoção da “educação no Rio de Janeiro, então município neutro e a educação superior”. Isto terá se aplicado também a outras iniciativas institucionais, no âmbito das províncias. Uma ou outra informação sobre algumas delas aparece na documentação do Império, oriundas de demandas ao poder central, referentes a subsídios financeiros, especialmente.

De um lado é necessário ressaltar segundo Santa’Anna e Murasse (2010, p. 116), a fala de Maria José Garcia Werebe sobre o ensino no fim do Império, afirmando que:

... no município da Corte havia 211 escolas de ensino primário, das quais 95 públicas e 116 particulares com 12 mil alunos. Considerando que a população do Município Neutro era calculada em 400 mil habitantes, sendo 70 mil escravos sem direito à instrução, os alunos constituíam apenas 5% da população livre. Além disso, conclui que a República encontrou uma educação primária não somente com uma deficiência quantitativa, mas principalmente qualitativa, referindo-se à rede escolar precária, “com um corpo docente predominantemente leigo e incapaz.” (WEREBE, 1985, p. 382)

Nesse aspecto, a pesquisa aponta ao fato de que as instituições que atendiam especialmente a parcela infantil das classes populares se apresentaram por meio de suas

propostas como elementos controladores sociais, já que sempre que se referiam às crianças pobres, aspiravam formar trabalhadores dóceis e obedientes à Nação, como retribuição de um favor a elas ofertado e não como um dever constitucional.

Além disso, no Brasil do século XIX, por outro lado, tornava-se relevante considerar a falta de condições “econômicas, políticas, sociais, materiais” e também humanas para que houvesse uma efetiva difusão de escolas pelas províncias. A população não demonstrava muito interesse pela “instituição escolar” em processo de constituição, pois era predominantemente rural e “estava dispersa, com difíceis recursos de comunicação e transporte e tinha como base de organização a escravidão”. (CASTANHA, 2006, p.191)

Teoricamente a investigação traçou perfil historicizado de alguns acontecimentos relevantes temporalmente sequenciados, no qual se destacou que a constituição do cenário educacional no século XIX ocorreu em meio a um contexto histórico social marcado por intensas transformações políticas, como a Independência do país, e frente à consolidação de leis que determinavam e delimitavam o espaço da educação nesse âmbito e, além disso, delimitava também as oportunidades de acesso à educação da população, especialmente da população infantil.

A análise indicou que as leis que estruturavam e controlavam os processos de constituição de um sistema educacional, deixaram registros de um corpo documental legislativo carregado por conceitos que traduziam por desvalida, pobre, órfã, enjeitada, desamparada e ingênua a criança brasileira.

Tais conceitos se constituíram ao longo do século como terminologias generalizantes para a população pobre, deixando especialmente no aspecto educativo uma marca característica de exclusão e desigualdade no século XIX que se estenderam aos séculos posteriores.

As análises bibliográficas destacaram que fatores como o alto índice de abandono de crianças, o infanticídio, a necessidade quanto ao preparo de mão de obra para as forças navais e militares, se tornaram aspectos impulsionadores nesse processo de caracterização quanto ao formato dessas instituições pensadas para o atendimento infantil, e, conseqüentemente a concepção feita da infância nesse recorte.

A identificação e caracterização das instituições para o atendimento à infância nesse período, indicada parcialmente e sucintamente por meio de aspectos organizacionais e funcionais desses estabelecimentos nessa pesquisa, também destacaram as funções sociais e

educacionais que desempenharam em sua trajetória histórica frente ao atendimento infantil, e que nos casos de permanência ainda desempenham.

Indicando que a qualidade do ensino intelectual não tenha sido o objetivo principal dessas instituições, a análise aponta para uma educação assistencialista desdobrada nas dimensões religiosa, disciplinar e de formação profissional ou doméstica, destacando-a de fato como o ponto central de atuação em praticamente todas as propostas analisadas, visto que, os debates legislativos vislumbrados nessa perspectiva por meio das fontes analisadas permitem supor uma restrição social ao acesso à educação, na qual o que estava sendo imposto devia ser aceito como algo de melhor a ser oferecido.

Outros aspectos também puderam ser observados por meio da legislação vigente neste recorte temporal analisado, e suscitaram questionamentos relativos quanto aos objetivos propostos por essas instituições em contraposição às práticas apresentadas quanto ao atendimento das crianças nesses estabelecimentos, que se destacavam de modo discursivo, como centro de cuidados e ensino de valores, que muitas vezes se mostraram como se fossem depósitos disciplinares que objetivavam tão somente a imposição de interesses próprios das elites e dos dirigentes do país em perpetuar a distinção das classes e segmentos sociais.

Quanto ao recorte temporal analisado e a periodização interna apontada, podemos verificar a presença de sete medidas institucionais para fundação ou manutenção de estabelecimentos de assistência infantil até 1822, período que se destacou como um marco histórico da independência do país, visto que algumas das instituições deste período foram fundadas desde a colônia. Após esse período, segue-se a data de 1824 em que se deu a elaboração da Constituição, passando por 1827 com a elaboração da Lei de 15 de outubro até 1834, data de elaboração do Ato Adicional à Constituição, dez instituições foram identificadas.

Posteriormente ao Ato Adicional, num período que se estende até 1854, data em que fora estabelecida a Reforma “Coutto Ferraz” foram identificadas oito medidas institucionais e a partir de 1854 até a data de elaboração da Lei do Ventre Livre, em 1871, foram identificadas nessa seleção documental apenas a presença de três medidas institucionais também para fundação ou manutenção de instituições de assistência à infância. Supõe-se que a Reforma Coutto Ferraz com todo o seu aparato burocrático para o controle da criação de instituições educativas particulares, bem como a inspeção dos estabelecimentos, determinação de métodos e do ensino tenha restringido em parte a abertura dessas escolas na Corte e talvez nas províncias brasileiras.

Após esse período de 1871 até ao final do recorte em 1889, a investigação constatou a presença de vinte e quatro medidas, entretanto, embora se tenha como marco essa lei que instituía como livres as crianças nascidas de mães escravizadas a partir da data de sua elaboração, poderia se ter a impressão de que as instituições viessem a acolher tais crianças, mas ao contrário do que parece, somente duas dentre essas vinte e quatro eram destinadas para assistência das crianças atendidas pela lei.

A única instituição que passara deste momento em diante a atender essas crianças nascidas sob a condição de livres, dentre as que restaram, seria a Companhia de Aprendizes Marinheiros por meio do Decreto de 14 de fevereiro de 1885, no entanto, o artigo que ressalta essa admissão específica também destaca que esses “ingênuos” deveriam ser encaminhados para o estabelecimento por intermédio de autoridades competentes, o que indica que possivelmente seriam aquelas crianças separadas de mães ao completarem oito anos de idade, não sendo da vontade do senhor da mãe ainda por ele escravizada em se utilizar dos serviços do menor até que ele completasse 21 anos.

Nesse processo outro fato observado foi o de que as instituições fundadas por entidades religiosas ou subsidiadas pela Santa Casa de Misericórdia apresentavam-se frequentemente em meio às carências financeiras, lutando de diferentes maneiras para sustentar aqueles por eles acolhidos, mesmo algumas delas se utilizando da prática da admissão de pensionistas, fato comum de se observar nas fontes, como também era comum a solicitação aos governantes por meio de ofícios de repasses financeiros para auxiliar a instituição no desempenho de suas funções, repasse que como no caso da Câmara de Olinda havia sido desviado de sua final destinação, os expostos.

Esse aspecto se torna intrigante, posto que não há indícios nesse corpo documental analisado de que as instituições mantidas pelo Exército e a Marinha estivessem passando, pelo contrário, a carência aqui se dava pela falta de pessoal, ou seja, as crianças para ingressar nessas instituições e nela seguir carreira, podendo servir de “mão de obra” para a Nação, até mesmo porque as baixas desses estabelecimentos eram controladas, nesse caso não se poderia perder ninguém, sendo este um questionamento levantado carente de um maior aprofundamento nas pesquisas que comprovem a hipótese destacada.

Ainda, disputas políticas puderam ser reveladas nesse corpo documental legislativo, que despontaram também ao parecer de uma atuação arbitrária a Constituição de 1824, na construção e manutenção dos estabelecimentos citados, que seria a subjetiva garantia de uma educação gratuita para todos os cidadãos, pois, considerando-se o fato de que em nossa

histórica sociedade excludente tenha havido distinção entre os seus cidadãos, conforme ressalta Cardoso (2003, p. 199) essa carta de lei deixou “excluída assim, da sociedade política brasileira, grande parte da população, formada por escravos e por homens livres pobres, como também do acesso à educação”, pois estes não eram considerados cidadãos.

Por último, outro aspecto que pode ser apontado a partir desses dados é o de que mesmo após a descentralização do Poder Central para as Províncias com a total responsabilidade das mesmas na promoção do ensino de primeiras letras, tenha havido uma lentidão muito grande neste processo de difusão dos estabelecimentos dessa natureza para o atendimento infantil, como indicam em grande parte os estudos sobre o período apontando que uma maior difusão tenha se caracterizado a partir de 1870, mais ao final do século XIX.

Entretanto, a partir desse levantamento, as fontes legislativas do período indicaram a presença dessas instituições de educação popular e um número significativo de iniciativas e propostas relacionadas a elas anteriores ao período apontado que permitem levantar hipóteses passíveis de aprofundamento posterior, buscando identificar quais seriam as características que indicariam diferenças, tanto com o último terço do século XIX, quanto ao século posterior, e quais seriam os processos de transição observáveis anteriores a esse período, visto que de antemão já é possível relacionar a Lei do Ventre Livre ao período em que se observa certa difusão, quais seriam então as outras transformações sociais que de fato influenciaram neste processo de desenvolvimento?

Além deste questionamento, seria possível também problematizar sobre as condições materiais e culturais observadas a partir da análise quanto a esses processos de transição, com relação à difusão dessas instituições, e suas relações em território nacional, bem como acerca das possíveis influências de Portugal nesse processo de desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino, e da instrução no Brasil.

A partir dessas considerações, esperamos que esse trabalho inspire outros e promova reflexões entre os pesquisadores da História da Educação, bem como entre os profissionais da educação e demais interessados sobre a temática, a fim de que o embasamento legislativo e o aporte teórico utilizados contribuam na construção de posicionamentos político pedagógicos, sustentado em opiniões próprias que estejam fundamentadas e baseadas por meio dos estudos realizados quanto à temática da educação frente às suas ideologias, de maneira positiva e significativa.

Que essas análises historiográficas possam qualificar novas reflexões acerca dos questionamentos e problematizações levantados promovendo maiores possibilidades para a

compreensão, resolução e ainda instrumentalização diante aos desafios atualmente enfrentados na educação, especialmente na educação da infância.

A pesquisa em pauta, que propôs a análise sobre a Legislação e Educação da Infância no período do governo imperial destaca que a questão central em que finalizo esse estudo e ressalto o aspecto de que as mudanças educacionais e também institucionais que estamos transpondo no decorrer da história, não se alicerçam e se mantêm sozinhas.

Ao contrário, envolvem-se com todas as instâncias relativas ao processo de educar, em suas relações com o social, o geográfico, o político, o religioso e o econômico, sejam por meio do governo, das entidades assistenciais, das políticas públicas, bem como de suas medidas e propostas determinadas e por vezes efetivadas durante a trajetória histórica das instituições escolares e o acesso ao ensino historicamente destacados na pesquisa, se constituam como caminhos fundamentais para o maior entendimento da constituição do sistema educacional infantil no Brasil do império.

Portanto, a investigação que propôs conhecer, analisar, e dialogar sobre a educação da infância no oitocentos, por meio das fontes analisadas, espera que sejam despertados os olhares dos pesquisadores e historiadores para análises mais abertas ao olhar o processo histórico para “além do umbigo de uma escola idealizada” em empréstimo à fala de Kuhlmann Jr., e que as produções historiográficas possam a partir dessas reflexões propostas, ultrapassar as discussões educentristas ao abordar a História da Educação ao olhar para esses processos educativos inseridos num contexto amplo de análise.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação.** Brasília/São Paulo: INEP/PUC-SP, 1989.

ALMEIDA, Jane Soares de. Missionárias norte-americanas na educação brasileira: vestígios de sua passagem nas escolas de São Paulo no século XIX. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 327-342, ago. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 set. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000200012>.

ALVES, C. M. C. **A intelectualidade militar e as práticas escolares no exército brasileiro no século XIX.** In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal. Anais do II Congresso brasileiro de História da Educação, 2002.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. **Arquivo e Memória sobre a Roda dos Expostos do Rio de Janeiro.** Pesquisas e Práticas Psicossociais, São João del-Rei, v.5,n.1, p. 5-16, jan./jul. 2010.

ARAUJO, José Carlos Souza. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa? In: CARVALHO, C. H.; MOURA, E. B. B.; ARAUJO, J. C. S. (org.). **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho.** Uberlândia: EDUFU, 2007, p. 179-207.

AZEVEDO, F. **A transmissão da cultura.** Parte 3 da 5. ed. da obra A cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos; Brasília, INL, 1976.

BEZERRA NETO, José Maia. **O Recolhimento da Educandas: Uma breve notícia documental (1840).** Cadernos Pagu 8/9; p. 407-413. 1997.

BOTELHO, Angela Vianna. **Dicionário Histórico Brasil: Colônia e Império.** Belo Horizonte: O autor: 2001, 320 p. ilustr.

BOTO, Carlota. **A escola primária como tema do debate político às vésperas da República.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 253-281. 1999.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. **A construção da escola pública no Rio de Janeiro imperial.** Revista Brasileira de História da Educação. n. 5, p. 195-211, Jan/Jun 2003.

CARVALHO, José Murilo. As Marcas do período. In: **A construção nacional 1830-1889.** SCHWARCZ, Lilia Moritz. História do Brasil Nação: 1808-2010. A construção Nacional. Vol. 2. MAPFRE e Ed. Objetiva em coedição. Madrid e Rio de Janeiro, 2012.

CASTANHA, André Paulo. **1827 - 2007 - 180 anos da primeira lei brasileira sobre a escola primária.** In: Simpósio de Educação e XIX semana de educação, 2007, Cascavel - Pr. Anais do Simpósio de Educação e XIX semana de educação. Cascavel - Pr: Unioeste, 2007. v. 1.

_____. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889.** / André Paulo Castanha. –

Francisco Beltrão: Unioeste – Campus de Francisco Beltrão; Campinas: Navegando Publicações, 2013.

_____. **O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira.** Revista Brasileira de História da Educação, nº 11, p. 169-195, jan./jun. 2006.

CASTRO, Adler Homero Fonseca de. O Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro. **Anais do Museu Histórico Nacional.** V.1. (1940). Rio de Janeiro: O Museu, 1941, p. 163-181.

CASULO, José Carlos de Oliveira. **Um projecto novecentista para alfabetização do exército português.** Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 4, n. 7, 2009. Disponível em: . Publicado em: setembro 2009.

CHAVES, A. M.; GUIRRA R. C.; BORRIONE R. T. M.; SIMÕES F. G. A. **Significados de proteção a meninas pobres na Bahia do século XIX.** Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, num. esp. , p. 85-95, 2003

COSTA, Luís Antônio da. **Dom Antônio Ferreira Viçoso e a Educação no Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte:** O emparo aos órfãos e às crianças e jovens pobres no contexto educacional de Minas Gerais. 2007. 78 f. Monografia. Departamento de História. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2007.

COSTA E SILVA, A (coord.). **Crise colonial e independência:** 1808-1830. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. Coleção História do Brasil Nação: 1808-2010, Volume 1.

CUNHA, Luiz Antônio, 1943. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata/Luiz Antônio Cunha.** – 2. Ed. – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Famílias e alunos de origem africana no Maranhão do século XIX.** Cadernos de Pesquisa. V. 41; N. 144. Set-Dez. 2011. p. 928-947

_____. **Políticas de ações negativas e aspirações de famílias negras pelo acesso à escolarização na província do Maranhão no século XIX.** Revista Brasileira de História da Educação, nº 20, p. 73-104, maio/ago. 2009

DANTAS, Otávio Tourinho. Casa Pia comemora 210 anos de intensa educação para jovens. **Entrevista a Elielson Barsan. Tribuna da Bahia.** Salvador. 08 de Agosto de 2009. Entrevista. Disponível em: <<http://www.tribunadabahia.com.br/2009/08/08/casa-pia-comemora-210-anos-de-intensa-educacao-para-jovens>>. Acesso em 03 de maio de 2015.

DAVIS, Natalie Zemon. Ajuda aos pobres, humanismo e heresia. In: **Culturas do povo:** Sociedade e cultura no início da França moderna: oito ensaios; p. 23-62; tradução da Mariza Côrrea. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

DERMEVAL, S. **Pedagogia e política educacional no Império brasileiro.** In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006. v. CD-Rom.

ESCRAIGNOLLE DORIA, Luís Gastão. Bi-centenário de caridade. **Revista da Semana**, Rio de Janeiro, 28 set. 1940, nº 116, p. 30.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. “**Instrução elementar no século XIX**”. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135.

FONSECA, Sérgio C. **A interiorização da assistência à infância durante a primeira república**: de São Paulo a Ribeirão Preto. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.28, n. 01, p. 79-108, mar. 2012.

FONTE, Teodoro Afonso da. **No limiar da honra e da pobreza**: a infância desvalida e abandonada no Alto Minho (1698-1924). 2004. f. 530. Tese (Doutorado em História). Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2004.

FONTES, Virgínia. História e Modelos. In: CARDOSO, C. F., VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Domínios da história : ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.p. 509-535.

FURTADO, Alessandra Cristina. **Arquivos, fontes e instituições: um itinerário de pesquisa sobre o arquivo do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto/SP (1918-1960)**. São Paulo, UNESP, v. 8, n. 2, p. 186-209, julho-dezembro, 2012 ISSN – 1808–1967.

GINZBURG, Carlo; GUNDERSEN, Trygve Riiser. “No lado negro da história. Uma entrevista com Carlo Ginzburg”. Eurozine, 2005. Disponível em: [HTTP://www.eurozine.com/articles/2005-07-20-ginzburg-pt.html](http://www.eurozine.com/articles/2005-07-20-ginzburg-pt.html)

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. **A História do Brasil contada pela Advocacia-Pública Consultiva**: Assistência Social e Ordens religiosas na República Velha - 1921. Brasília, DF: Escola da Advocacia-Geral da União, 2012 (Artigo). *Revista da ANAJUR*, v. 7, p. 21-23, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs), **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 325-346.

GONDRA, José Gonçalves. SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Manoel L. S. Do litoral para o interior: Capistrano de Abreu e a escrita da história oitocentista. In: CARVALHO, José Murilo e NEVES, Lúcia M. B. P. (orgs.), **Repensando o Brasil do Oitocentos: Cidadania, Política e Liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 267-292.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: Da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOBSBAWM, E. J. **Sobre história**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JORNAL DE COIMBRA. Num LXIII, Vol. XIV. Parte I. Impressão Régia. Lisboa, 1819.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de Educação**, n.1, p.9-43, jan./jun. 2001.

KUHLMANN JR., Moysés. **As grandes festas didáticas: A educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. Infancia, sociedad y educación en la historia. In: Isabella Cosse, Valeria Llobet, Carla Villalta y Carolina Zapiola (orgs.). **Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil (siglos XIX y XX)**, Buenos Aires, Teseo, 2011.

_____. Relações sociais, intelectuais e educação da infância na história. In: SOUZA, G. (org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010, p.81-97

KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, F. S. Infância: construção social e histórica In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis, SC: Nova Harmonia, 2012, p. 21-38.

KUHLMANN Jr., M. e FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA, F.; MENDES, L.; orgs. **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-34.

LIMEIRA, A. de M.; SHUELER, A. F. M. **Ensino particular e controle estatal: a Reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na Corte Imperial**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 32, p. 48-64, dez. 2008.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **D. João VI e a educação brasileira: alguns documentos**. In: Trabalho Necessário, ano 6, nº 6, 2008, s/p.

_____. 500 Anos de Educação. **A educação no Brasil Monárquico**. Educação Revista da Associação Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, p.1-7, 2000.

LOPES, Edgard Santos. **Primeira Instituição na Bahia a formar profissionais para o mercado de trabalho: Casa Pia e Colégio dos Órfãos de São Joaquim**. 2003. Disponível em : <[https:// edhiblog. word press. co m / primeira -instituicao- na-bahia -para-formar-profissionais-para-o-mercado-de-trabalho-casa - pia- e-colegio-dos-orfaos- de-sao-joaquim/](https://edhiblog.wordpress.com/primeira-instituicao-na-bahia-para-formar-profissionais-para-o-mercado-de-trabalho-casa-pia-e-colegio-dos-orfaos-de-sao-joaquim/)> Acesso em: 17 de janeiro de 2015.

MARCILIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950**. In: Freitas, M. (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997

MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negro e alforrias, séculos XVII a XIX. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo , n. 74, p.

107-123, Mar. 2006 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002006000100007&lng=en&nrm=iso>. access on 27 Oct. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002006000100007>.

MARTINS, Raphael Neves .**A Carta Outorgada de 1824: Ponto de Partida ou Ponto de Chegada?**. Virtú (UFJF), v. 8, p. 1-14, 2009.

MESGRAVIS, Laima. A assistência à infância desamparada e a Santa Casa de São Paulo: A Roda dos expostos no século XIX. Revista de História, Jubileu-bis, Ano III, n. 103, 1975, p. 401-23.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. **A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras**. Revista Brasileira de Educação, N. 15, p. 70-96, Set/Out/Nov/Dez 2000.

NASCIMENTO, Alcileide Cabral do. **Da infância em perigo à infância perigosa: as crianças enjeitadas em Recife sob a ótica do poder (1831-1860)**. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Apresentação em Encontro Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder. ST 24 – O Universo infante-juvenil: gênero, poder e violência. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008.

_____. **A sorte dos enjeitados: o combate ao infanticídio e a institucionalização da assistência às crianças abandonadas no Recife (1789-1832)**. Annablume: FINEP, 272 p. São Paulo, 2008-A.

NEVES, Lúcia M. B. P. Constituição: usos antigos e novos de um conceito no Império do Brasil (1821 – 1860). In: CARVALHO, José Murilo e NEVES, Lúcia M. B. P. (orgs.), **Repensando o Brasil do Oitocentos: Cidadania, Política e Liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 181-205.

NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, SP: PUC, nº10, p. 07-28, dez.1993.

OLIVEIRA, Anelise Martinelli Borges. D. João VI no Rio de Janeiro: Preparando o novo cenário. **História em Reflexão**, UFGD – Dourados, v. 2 n. 4, p.1-11 jul/dez 2008.

PAULINO, Joana Catarina Vieira. **Os Expostos em Números. Uma análise Quantitativa do Abandono Infantil na Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (1850-1903)**. Atas do IX Encontro Nacional de Estudantes de História, Porto, Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Biblioteca Digital, 2014, p. 185-215, eBook

PINHEIRO, Luciana de Araujo. **A civilização do Brasil através da infância: propostas e ações voltadas à criança pobre nos anos finais do Império (1879-1889)**. 2003. 144 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em História. Rio de Janeiro, 2003.

PINHEIRO, Francimar. **Angra dos Reis: Monumentos e História**. Gráfica Freitas. f. 39. 1ª edição Janeiro de 2001.

PONTES, Vinicius Liorde. **A Reforma Couto Ferraz e o estabelecimento de uma direção para a instrução primária e secundária no Império do Brasil**. 2009. 123 f. Dissertação

(Mestrado em História Social da Cultura). Departamento de História da PUC-Rio. Rio de Janeiro, Brasil, 2009.

RESENDE, R. H. de C.; KNIBEL, C. M. da S. **Almanaque de Petrópolis: memórias da educação em Petrópolis.** – N. 4 (mar. 2015). – Petrópolis: Museu Imperial, 2015.

RIBEIRO, Gladys Sabina. Nação e cidadania nos jornais cariocas da época da Independência. In: CARVALHO, José Murilo e NEVES, Lúcia M. B. P. (orgs.), **Repensando o Brasil do Oitocentos: Cidadania, Política e Liberdade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 207-238.

RIBEIRO, José Silvestre. **Historia dos estabelecimentos científicoslitterarios e artisticos de Portugal nos successivos reinados da monarchia.** Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, T.2, 1872.

_____. **Historia dos estabelecimentos científicoslitterarios e artisticos de Portugal nos successivos reinados da monarchia (1792–1826).** Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, Tomo III, 1873.

PINHEIRO, Luciana de Araujo. **A civilização do Brasil através da infância: propostas e ações voltadas à criança pobre nos anos finais do Império (1879-1889).** 2003. 144 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em História. Rio de Janeiro, 2003.

ROCHA, Adair José dos Santos. **A educação feminina nos séculos XVIII e XIX: Intenções dos Bispos para o Recolhimento Nossa Senhora de Macaúbas.** 2008. 212 f. Dissertação (Mestrado em História da Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RODRIGUES, Andréa da Rocha. **A infância esquecida: Salvador 1900-1940.** 1998. f. 250. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador, 1998.

RODRIGUES, Neuma Brilhante. **Para a utilidade do Estado e “Glória à nação”:** A Real Casa Pia de Lisboa nos tempos de Pina Manique (1780-1805). Revista Territórios e Fronteiras V. 1, N. 2, p. 25-46, jul-dez 2008.

_____. **As Santas Casas da Misericórdia e a Roda dos Expostos.** In: VENANCIO, Renato Pinto (org.). Uma história social do abandono de crianças. De Portugal ao Brasil: séculos XVIII-XX. P. 360. São Paulo: Alameda/Editora PUC Minas, 2010.

SANT'ANNA, Susan B. ; MURASSE, Celina M. . **A instrução pública primária no Brasil Imperial: 1850 A 1889.** O Mosaico: Revista de Pesquisa em Artes, v. 4, p. 97/5-125, 2010.

SANTO DEUS, Neli; SILVA, Rossana Espindola da. **Padre Siqueira: Escritos, Crônicas e outros testemunhos.** Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo. 1ª edição. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 2014.

SANTOS, Wagner Luiz Bueno dos. **O Corpo de Imperiais Marinheiros e a Companhia de Aprendizes-Marinheiros: caminhos para consolidação e formação administrativa do**

Império, uma proposta analítica. 2013. In: XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social. Natal – RN, p. 1-19, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Percorrendo caminhos na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 273-290, Dec. 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100014&lng=en&nrm=iso>. access on 07 June 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100014>.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 37, Sept. 1999. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100004&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Nov. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-018819990000004>. Não paginado.

_____. **Internatos, asilos e instituições disciplinares na História da Educação Brasileira.** Revista Contemporânea de Educação, v. 7, p. 1-7, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. História como carteira de identidade em processo. In: **Crise Colonial e Independência 1808-1830.** Coleção História do Brasil Nação: 1808-2010. Vol. 1. Crise Colonial e Independência 1808-1830. COSTA e SILVA, Alberto da. (coord.). Rio de Janeiro. Objetiva. 2011.

_____. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos/Lilia Moritz Schwarcz.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, R. M. C. **Do suprimento humano para a Marinha de Guerra Nacional à escola para a infância pobre: interesses recíprocos no surgimento da Companhia de Aprendizes Marinheiros do Piauí.** In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 5337-5346.

_____. **Companhia de Aprendizes Marinheiros do Piauí e a sua relação com o cotidiano da cidade de Parnaíba.** In: IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2006, Teresina. A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas. Teresina: EDUFPI, 2006-A.

SILVA, Robson Roberto. O cotidiano e a experiência social das meninas órfãs internadas no Seminário da Glória na cidade de São Paulo (1870-1888). *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo.* N. 49, p. 1-12, Agosto, 2011.

SOUSA, Celita Maria Paes. **Traços de Compaixão e Misericórdia na História do Pará: Instituições para meninos e meninas desvalidas no século XIX até início do século XX.** 2010. f. 196. Doutorado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica. 2010.

_____. **Casa das Educandas ou Recolhimento das Educandas: Instituição para meninas desvalidas na Província do Pará, no século XIX.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 224-234, out. 2011 – ISSN: 1676-2584.

SOUZA, Lais Viena de. **Padre Alexandre de Gusmão S. J., o Governador do Brasil, El Rei e algum “ordinário” para o Seminário de Belém.** Docente do Instituto Federal Baiano,

Campus Irecê. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

_____. **O inventário da Igreja e do Seminário de Bethlem. Notas sobre cotidiano escolar e religiosidade (Capitania da Bahia, 1686-1759)**. Mestre em História pela Universidade Federal da Bahia. IV ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA - ANPUH-BA HISTÓRIA: SUJEITOS, SABERES E PRÁTICAS. 29 de Julho a 1º de Agosto de 2008. Vitória da Conquista - BA.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA, F.; MENDES, L.; orgs. **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.

MORAES, Camem Sylvia Vidigal. A normatização da pobreza: Crianças abandonadas e crianças infratoras. Revista Brasileira de Educação. N. 15, p. 70-96, Set./Out./Nov./Dez. 2000.

THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Organizadores: Antonio Luigi Negro e Sergio Silva. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.

WILLIAMS, R. **Cultura**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ARQUIVOS E FONTES

MUSEU IMPERIAL MUNICIPAL DE DE PETRÓPOLIS – ARQUIVO HISTÓRICO (MIMP-AH)

MUSEU IMPERIAL MUNICIPAL DE DE PETRÓPOLIS – BIBLIOTECA (MIMP-B)

IMPRESA NACIONAL. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. Inclui Cartas de Leis, Decretos, Alvarás, Cartas Régias, Leis e Decisões imperiais. (1808-1890). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em: 20 mar. 2013.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Base de dados. História da Educação e da Infância. **Legislação sobre Infância no Império do Brasil**. Divulgação de documentos históricos contendo cópias xerográficas dos decretos e de outras medidas que envolviam as crianças e os adolescentes, entre os anos de 1808 até 1886, totalizando 297 documentos. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/educacaoInfancia/EducacaoInfancia.abrirTopico.mtw?idTopico=7>. Acesso em: 15 mar. 2013.