



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

THATIANNY JASMINE CASTRO MARTINS DE CARVALHO

**"INFÂNCIAS DESVALIDAS" NAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO E
EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E PORTUGAL (1850-
1930)**

**FORTALEZA
2023**

THATIANNY JASMINE CASTRO MARTINS DE CARVALHO

“INFÂNCIAS DESVALIDAS” NAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO E
EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E PORTUGAL (1850-1930)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de pesquisa: História e Educação Comparada.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Helena de Carvalho Holanda.

FORTALEZA
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

C1" CARVALHO, Thatianny Jasmine Castro Martins de.
"Infâncias Desvalidas" nas instituições de acolhimento e educação: um estudo comparado entre Brasil e Portugal (1850-1930) / Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho. – 2023.
201 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.

Orientação: Profa. Dra. PATRÍCIA HELENA CARVALHO HOLANDA.
Coorientação: Profa. Dra. MARIA JURACI MAIA CAVALCANTE.

1. Infâncias. 2. Acolhimento. 3. Educação. 4. Pobreza. I. Título.

CDD 370

THATIANNY JASMINE CASTRO MARTINS DE CARVALHO

“INFÂNCIAS DESVALIDAS” NAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO E
EDUCAÇÃO: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E PORTUGAL (1850-1930)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial para obtenção do título de Doutora em
Educação. Linha de pesquisa: História e Educação
Comparada.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Helena de Carvalho
Holanda.

Aprovado em: __25 / 09 / 2023__

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Patrícia Helena Carvalho Holanda (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professor Doutor Gisafran Nazareno Jucá (Membro Interno)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora Doutora Zilda Maria Menezes Lima (Membro Externo)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Professora Doutora Laura Maria Silva Araújo Alves (Membro Externo)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Professor Doutor Carlos Ângelo de Meneses Sousa (Membro Externo)
Universidade Católica de Brasília (UCB)

FORTALEZA
2023

Às crianças sem infância, como o meu irmão Rafael
(in memoriam).

Às minhas mães Maria Castro e Conceição Silva (in
memoriam).

AGRADECIMENTOS

No agradecimento escrito ou falado sempre parece haver um rastro de fracasso. Não cabem palavras no sentimento de gratidão e, por isto, devo, antecipadamente, pedir desculpas porque sei que, na minha melhor tentativa de reproduzir o sentimento, certamente, falharei. Como sempre falhamos ao tentar descrever grandes emoções e sentimentos.

Certa vez, ouvi do professor Cipriano Luckesi que o primeiro passo no ato de ensinar é acolher o estudante (do jeito que ele chega). Primeiro, acolhe-se. Depois, o professor nutre o estudante (de conhecimento e cultura); este é o segundo passo. O terceiro, diz o professor Luckesi, é sustentar a aprendizagem. Mas, neste momento, eu quero me deter ao primeiro passo: o acolhimento. Este preâmbulo tem por finalidade anunciar a importância da minha acolhida pela LHEC para que tudo, enfim, acontecesse, inclusive, esta tese.

Fui acolhida pela LHEC antes mesmo de chegar até ela como aluna. Quatro anos antes de participar da seleção deste programa de pós-graduação para o doutorado, quando ainda era aluna de mestrado, em outra linha de pesquisa, senti-me muito atraída pela disciplina História e Educação Comparada I (HEC I), que era/é um componente curricular obrigatório apenas para os alunos vinculados a esta linha. Eu não era da LHEC, mas tinha sido aluna da professora Juraci e da professora Patrícia em outros componentes curriculares obrigatórios no programa e isto poderia ser, talvez, uma abertura para a aceitação de minha matrícula na HEC I. Não encontrei dificuldades; minha orientadora, naquela circunstância, aprovou a matrícula e a LHEC acolheu a nova aluna curiosa de outro grupo de pesquisa.

Não vou me prolongar por todas as descobertas e encantos daquele semestre na LHEC. Mas não posso deixar de mencionar os detalhes que, até hoje, guardo na memória e cito o mais marcante: a organização das aulas, que era diferente de tudo que eu já tinha visto, até então. Foi a primeira vez que vi uma turma de quatro alunos assistir aula com três professores. Na primeira aula, estavam presentes os três professores – Almir Leal, Patrícia Helena e Juraci Cavalcante – ; era quase um professor por aluno e isto me deixou muito embasbacada. Ao todo, éramos sete. Ficávamos sentados em torno de uma mesa retangular, no formato de uma reunião, sem púlpito, sem uma figura centralizada e eu, muito tímida, só ouvia, porque estava tão feliz em ali estar, com aquelas pessoas que eu admirava intelectualmente, que temia arriscar falar uma bobagem. Ao longo do semestre, fiquei mais à vontade, falei da minha pesquisa e recebi contribuições muito valiosas.

Ao fim do semestre, com o trabalho final da disciplina, inscrevi-me no CHEC – apelido carinhoso que damos ao Congresso de História da Educação do Ceará. O evento aconteceu na

cidade de Viçosa do Ceará (ano de 2014), a aproximadamente trezentos quilômetros de distância da cidade onde eu morava. Conheci todos que faziam parte da LHEC e aqueles dias na Serra da Ibiapaba pareceram um sonho. A professora Juraci me apresentou a todos e me acolheu com muito afeto e cuidado. Apresentei o meu trabalho, recebi elogios e desejei muito pertencer àquele grupo de pesquisa interdisciplinar, formado por pessoas tão diferentes, de formações diversas e, ao mesmo tempo, unidas por um propósito maior. Como se não bastasse tudo isso, ainda pude assistir a uma conferência do professor Antonio Nóvoa, de quem tanto eu ouvia falar e já tinha lido alguma coisa na graduação em Pedagogia. Depois daquele CHEC, fui a quase todos os outros e passei a me sentir parte daquele grupo.

Chegando ao doutorado na LHEC, fui acolhida pela professora Patrícia Holanda, desde a banca da entrevista, a quem eu já sabia que me receberia, em algum momento, como orientanda. A ela, pelo suporte emocional e profissional que me ofereceu ao longo desses anos e para a condução deste trabalho, sou muito grata.

Agradeço à professora Maria Juraci Maia Cavalcante, minha primeira orientadora no doutorado, que me acompanhou nos primeiros dois anos do curso e auxiliou na investigação em Portugal, apresentando aos locais de pesquisa e me inserindo no grupo do professor Jorge Ramos do Ó, com quem cursei um seminário por dois anos na Universidade de Lisboa. Ao professor Jorge, que me entregou tantos autores e obras ao longo desses dois anos, e, pelo seu seminário, que aguçou o meu olhar acerca da minha relação com o objeto de pesquisa, agradeço imensamente.

Agradeço aos professores Almir Leal, Gisafran Jucá, Zilda Lima, Laura Alves, Adelaide Gonçalves, Frederico Castro, Taironi Cândido, Bernadete Beserra e Júlio Bastoni, de quem fui aluna e recebi apoio na FACED ou em outros espaços da UFC, com indicações bibliográficas e metodológicas para este trabalho.

Aos professores Carlos Ângelo, Laura Alves, Patrícia Helena, Juraci Cavalcante, Silvia Helena Cruz, que participaram da banca de primeira qualificação e deram contribuições para o projeto de pesquisa, que eu desenvolveria até aqui, também sou grata.

Agradeço à Universidade Federal do Piauí, pela liberação total para cursar o doutorado.

Agradeço à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), pelo financiamento, com bolsa de pesquisa durante vinte e quatro meses.

Agradeço a todos os amigos da LHEC, em especial Edvaldo, Ana Cristina e Jéssyca, pelas trocas e aprendizagens partilhadas, desde a nossa entrada no curso até hoje. Minha gratidão e minha amizade, ao Leo e à Érica, com quem tive tantas trocas acadêmicas e pessoais, fundamentais para mim.

Agradeço às minhas duas mães, Maria Castro e Conceição Silva (in memoriam), pelo amor e pela compreensão nas minhas ausências.

A todos os meus amigos, de todos os espaços, que me ouviram falar de fontes e contar histórias sobre a pesquisa e os seus desdobramentos, muito obrigada.

“Arranjava-me lentamente, procurando as definições de quase todas as palavras, como quem decifra uma língua desconhecida. O trabalho era penoso, mas a história me prendia, talvez por tratar de uma criança abandonada. Sempre tive inclinação para as crianças abandonadas.” (Graciliano Ramos, em *Infância*)

“Todas as histórias são espelhos do que acreditamos ainda não saber. Uma história, se for boa, suscita em sua audiência tanto o desejo de saber o que acontece em seguida quanto o desejo conflitante de que a história nunca termine: essa dupla ligação explica nosso impulso para contar e ouvir histórias, e mantém viva nossa curiosidade.” (Alberto Manguel, em *Uma história natural da curiosidade*)

“A investigação é então o nome prudente que, sob o constrangimento de certas condições sociais, damos ao trabalho da escrita, é uma aventura do significante.” (Roland Barthes, em *Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios*)

RESUMO

Esta pesquisa objetiva investigar a circulação dos discursos e as práticas de acolhimento e educação de Infâncias Desvalidas em instituições brasileiras e portuguesas, no período demarcado entre a segunda metade do século XIX e as primeiras três décadas do século XX. Trata-se de um estudo comparado, que parte de balanço histórico/historiográfico e sociológico da temática da infância – Alves (2012), Araújo (2000), Àries (1986), Del Priore (2018), Elias (2011), Faria (2011), Lopes; Filho *et al* (2007), Martins (2014, 2016), Magalhães (2004), Rizzini (1997), Sarmiento (2002, 2005, 2008), Pinto (1997), Venâncio (2010) – em conexão com a realidade de crianças órfãs, abandonadas e/ou “sem a sua infância” aquém e além-mar, no contexto pós-abolição no cenário brasileiro, dentro de instituições pias, asilos e estabelecimentos que as acolhiam e educavam. Adota metodologia de pesquisa histórica, assentada em fontes documentais da segunda metade do século XIX até o período correspondente ao fim da Primeira República no Brasil (1930), localizadas no Arquivo Público do Piauí, na Biblioteca Nacional Brasileira, na Biblioteca Nacional de Portugal, no Arquivo Nacional da Torre do Tombo e na Biblioteca da Casa Pia de Lisboa, que revelam lastros de infância desvalida relacionados com a escravidão e outras influências do processo colonizador. Considera que a categoria principal deste estudo – Infâncias – não está posta fora da existência social, política e cultural em tempo e espaço determinados; e que apenas no contato com estes, é que será possível desvelar, dentre tantas situações de infâncias, as marcas da infância excluída no Brasil e suas possíveis determinações, influências e/ou significados históricos, comparando-as com modos de ser criança em instituições com missões semelhantes; utiliza fontes primárias, literárias, demográficas, orais e imagéticas. A pesquisa está ancorada no pressuposto de que a variedade de sociabilidades e as transformações sociais, políticas e econômicas que atinge cada grupo social constrói uma ideia múltipla de infância, um jeito de ter (ou não) infância, possibilitando a presença ou ausência de direitos e/ou cuidados especiais, a existência ou inexistência de políticas públicas de assistência e educação.

Palavras-chave: Infâncias; Acolhimento; Educação; Pobreza.

ABSTRACT

This research aims to investigate the circulation of discourses and practices of reception and education of Disabled Children in Brazilian and Portuguese institutions, in the period between the second half of the 19th century and the first three decades of the 20th century. This is a comparative study, which starts from a historical/historiographical and sociological balance of the theme of childhood - Alves (2012), Araújo (2000), Àries (1986), Del Priore (2018), Elias (2011), Faria (2011), Lopes; Filho et al (2007), Martins (2014, 2016), Magalhães (2004), Rizzini (1997), Sarmiento (2002, 2005, 2008), Pinto (1997), Venâncio (2010) – in connection with the reality of orphaned, abandoned and/or “without their childhood” children here and overseas, in the post-abolition context in the Brazilian scenario, within pious institutions, asylums and establishments that welcomed and educated them. It adopts a historical research methodology, based on documentary sources from the second half of the 19th century to the period corresponding to the end of the First Republic in Brazil (1930), located in the Public Archive of Piauí, in the Brazilian National Library, in the National Library of Portugal, in the National Archive of Torre do Tombo and the Library of Casa Pia in Lisbon, which reveal traces of helpless childhood related to slavery and other influences of the colonizing process. Considers that the main category of this study – Childhood – is not placed outside of social, political and cultural existence in a determined time and space; and that only in contact with them will it be possible to reveal, among so many childhood situations, the marks of excluded childhood in Brazil and its possible determinations, influences and/or historical meanings, comparing them with ways of being a child in institutions with similar missions; uses primary, literary, demographic, oral and imagery sources. The research is anchored on the assumption that the variety of sociability and the social, political and economic transformations that affect each social group builds a multiple idea of childhood, a way of being or not being a child, enabling the presence or absence of rights and/or or special care, the existence or non-existence of public assistance and education policies.

Keywords: Childhood; Reception; Education; Poverty.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo investigar la circulación de discursos y prácticas de acogida y educación de Niños con Discapacidad en instituciones brasileñas y portuguesas, en el período comprendido entre la segunda mitad del siglo XIX y las tres primeras décadas del siglo XX. Se trata de un estudio comparativo, que parte de un balance histórico/historiográfico y sociológico del tema de la infancia - Alves (2012), Araújo (2000), Àries (1986), Del Priore (2018), Elias (2011), Faria (2011), Lopes; Filho et al (2007), Martins (2014, 2016), Magalhães (2004), Rizzini (1997), Sarmiento (2002, 2005, 2008), Pinto (1997), Venâncio (2010) – en relación con la realidad de los niños huérfanos, abandonados y/o “sin infancia” aquí y en el exterior, en el contexto post-abolición en el escenario brasileño, dentro de instituciones piadosas, asilos y establecimientos que los acogieron y educaron. Adopta una metodología de investigación histórica, basada en fuentes documentales desde la segunda mitad del siglo XIX hasta el período correspondiente al final de la Primera República en Brasil (1930), ubicado en el Archivo Público de Piauí, en la Biblioteca Nacional de Brasil, en la Biblioteca Nacional de Portugal, en el Archivo Nacional de Torre do Tombo y en la Biblioteca de Casa Pia de Lisboa, que revelan huellas de una infancia desvalida relacionada con la esclavitud y otras influencias del proceso colonizador. Considera que la categoría principal de este estudio, la Infancia, no se sitúa fuera de la existencia social, política y cultural en un tiempo y espacio determinados; y que sólo en contacto con ellos será posible desvelar, entre tantas situaciones de la infancia, las marcas de la infancia excluida en Brasil y sus posibles determinaciones, influencias y/o significados históricos, comparándolas con modos de ser niño en instituciones con misiones similares; utiliza fuentes primarias, literarias, demográficas, orales y de imágenes. La investigación se ancla en el supuesto de que la variedad de sociabilidades y las transformaciones sociales, políticas y económicas que afectan a cada grupo social construyen una idea múltiple de la niñez, una forma de ser o no ser niño, posibilitando la presencia o ausencia de derechos y/o cuidados especiales, la existencia o no de políticas públicas asistenciales y educativas.

Palabras clave: Infancia; Recepción; Educación; Pobreza.

LISTA DE SIGLAS

COVID-19	Coronavírus disease 2019
CPL	Casa Pia de Lisboa
EEAP	Estabelecimento de Educandos Artífices do Piauí
ERSPA	Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara
FACED	Faculdade de Educação
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência à Infância
LHEC	Linha de História e Educação Comparada
UFC	Universidade Federal do Ceará

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Garoto negro com frutas na cabeça – Retrato de Alberto Henschel

Figura 2 – Avaliação dos educandos e conservação das meninas nas escolas públicas de instrução primária

Figura 3 – Conta Geral da Receita e Despesa da Sociedade de Beneficência para as Casas de Asylo da Primeira Infância Desvalida

Figura 4 – Relação das Senhoras e Senhores que subscreveram para as Casas d'Asylo da Primeira Infância Desvalida, e que pagaram no ano de 1835

Figura 5 – Relação dos Donativos em dinheiro e mais objetos que tem recebido para as Casas d'Asylo da Primeira Infância Desvalida

Figura 6 – Mappa da Escola N. 1 do Menino Deos

Figura 7 - Mappa obituário dos pensionistas durante o ano de 1910-1911

Figura 8 – Imagem de Pina Manique exposta nas instalações do Centro Cultural Casapiano

Figura 9 – Memorial do provedor Margiochi nas instalações da Casa Pia de Lisboa no ano de 2019

Figura 10 – Prédio das salas de aula da Casa Pia de Lisboa

Figura 11 – Crianças dos asilos e escolas de Lisboa no fim do século XIX

Figura 12– Roda dos Expostos da Casa Pia de Lisboa

Figura 13 – Mapa demonstrativo do movimento do hospital da Santa Casa de Misericórdia de Teresina, desde sua instalação até 30 de novembro de 1881

Figura 14 – Mensagem em cerâmica nas instalações do refeitório da Casa Pia de Lisboa

Figura 15 – Resolução N. 789, de 10 de dezembro de 1872

Figura 16 – Vista externa do Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara

Figura 17 – Ofício n° 299, de 29 de abril de 1876

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Pesquisas sobre infâncias desvalidas no Brasil (2002 – 2023)

Quadro 02 – Instituições integradas à Casa Pia de Lisboa

Quadro 03 – Movimento do Asylo para educação de costureiras e criadas de servir

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Estado da Arte	22
1.2	O encontro com a pobreza e as infâncias documentadas: metodologia e vinculação epistemológica	33
2	DENTRE TANTAS, A INFÂNCIA ABANDONADA E EMPOBRECIDA: diálogos históricos e literários	41
2.1	Da evolução do conceito de infância aos contínuos de aprisionamento e à educação dos "desafortunados da sorte": “se a miséria revolta até as crianças”	49
2.2	"A literatura é a infância enfim reencontrada": as fronteiras entre o sonho, a memória, o real e a ficção	52
3	INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA DESVALIDA D’ALÉM MAR: um crescendo ao infinito em Lisboa (1834 a 1930)	79
3.1	A Casa Pia de Lisboa: três séculos de educação e acolhimento à Infância Desvalida em Portugal	102
4	INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA DESVALIDA NO BRASIL E A EDUCAÇÃO DOS MENINOS EMPOBRECIDOS NO PIAUÍ (1834 a 1930)	124
4.1	A Escola de Aprendizes Marinheiros: a formação militar	138
4.2	O Estabelecimento de Educandos Artífices do Piauí: entre artes e ofícios	152
4.3	O Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara: um asilo de formação agrícola	170
5	CONCLUSÕES	176

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

ANEXOS

1 INTRODUÇÃO

“A escritura é a destruição de toda voz, de toda origem. A escritura é esse neutro, esse composto, esse oblíquo pelo qual foge o nosso sujeito, o branco-e-preto em que vem se perder toda identidade, a começar pela do corpo que escreve”. (BARTHES, 2015, p.57)

Na tentativa de descrever o processo de aproximação e a própria relação com o que é razão de estudo/pesquisa no curso de Doutorado, alerta ao risco iminente da possibilidade de escapar detalhes do real que, por vezes, a escrita silencia ou até se torna incapaz de dizer. O semiólogo Roland Barthes, na obra “O rumor da língua”, descreve o processo de morte do autor, quando se inicia a escrita, quando a linguagem do próprio texto tem necessidade de se arquear; e, nos revela as diferenças entre o processo de escritura e leitura, quando a primeira converge e se perde e a segunda dispersa e multiplica caminhos de compreensão. É, nesse sentido, que nossa escrita impõe esforço em deixar soar a voz do objeto sem o absolutizar, a ponto de romper a minha relação com ele, porque o cristalicei ou o dessubjetei.

Infâncias desvalidas enquanto categoria principal de nossa inquietação epistemológica foi, por assim dizer, a síntese de outras pulsões e necessidades acadêmicas que deram origem ao projeto inicial de seleção ao Curso de Doutorado. Em nossa primeira proposta, pensávamos a questão do trabalho infantil no Semiárido Piauiense, região em que essa realidade se coloca à frente nas estatísticas nacionais. A preferência por esse intercâmbio espacial justificava-se pelos dados da Organização Internacional do Trabalho, que colocam o estado do Piauí em primeiro lugar no Ranking Nacional do Trabalho Infantil no Brasil e a África Subsaariana como o local com maior percentagem em números relativos de trabalho infantil no mundo, perdendo apenas para a Ásia, que possui a maior quantidade devido à grande extensão populacional.

A perspectiva da comparação entre dados da realidade piauiense – piores números em contexto brasileiro – e evidências históricas do trabalho infantil na África subsaariana nos levava à hipótese de que há estreitas relações e justificativas históricas entre essa anomalia social no Brasil e em alguns países da África, com semelhante passado colonial e alguns traços culturais herdados do período da escravidão.

Na tentativa de cercar melhor o “objeto” – e já o afastando da ideia de objeto –, percebemos dificuldades metodológicas para a pesquisa com trabalho infantil, tendo em vista as relações de poder e os mecanismos de disfarce que envolvem essa realidade. Foi então que,

perseguindo esta inquietação numa esfera mais ampla, consideramos as Infâncias Desvalidas o nosso foco de estudo. Após participação em seminários e disciplinas, burilamentos na proposta pelo processo de orientação e apresentação do projeto nas reuniões da Linha de Pesquisa História e Educação Comparada, contei com contribuições dos pesquisadores de nosso grupo, colegas e professores, para perceber dificuldades e possibilidades na pesquisa.

Quase sempre, e pelo menos nesse caso, a curiosidade epistemológica subjaz inquietações políticas e sociais. Enquanto pedagoga e professora da rede pública, inicialmente da educação básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil e, mais recentemente, no ensino superior em universidade pública, não me foi frequente o contato com a esfera privada de ensino, na vida profissional. Na observação ingênua, não acadêmica, dos processos sociais, causa-me indignação as desigualdades nas oportunidades e a questão da justiça social é, a meu ver, parte principal do compromisso ético-político que envolve a docência.

Longe da simplificação de questões sociais pelo romantismo da educação que a tudo salva e protege, esta pesquisa busca o apoio da Sociologia e da História, na compreensão de que a Educação, enquanto complexo social, que se relaciona com outros complexos sociais – Economia, Política, Cultura, Religião, Artes, por exemplo –, sofre influências e influencia a totalidade social. É a partir dessa compreensão que se considera o tema em estudo, *Infâncias Desvalidas*, fenômeno social com relevância científica para o campo da Educação.

Entende-se que há infâncias, atravessadas por múltiplos processos de subjetivação, dadas as relações que se estabelecem inicialmente com as figuras parentais e, posteriormente, na esfera social. Sob influências econômicas, políticas e sociais, flutuam concepções de infância e a importância que se atribui a esta fase da vida, considerada tão importante para o desenvolvimento integral do indivíduo. Mas nem sempre foi assim. Àries aponta que data do século XVI a mudança de percepção em relação à Infância como fase da vida com particularidades e fragilidades que merecem cuidado e atenção especial. As políticas de proteção e educação já nos alcançam na modernidade, após a chegada da mulher ao mercado de trabalho, no período da Segunda Guerra Mundial.

Contudo, quando pensamos em Infâncias que se localizam nas dobras da História, que se formam nos seios daqueles que foram calados e soterrados pelo desenvolvimento econômico e social, estamos falando de pessoas que já nascem num contexto de desvantagem, de precariedade, de luta e desigualdade. Infâncias desvalidas podem se formar nas ruas, nas Casas de Acolhimento (antigos abrigos, orfanatos), no sertão e nos grandes centros urbanos, nas favelas e nas instituições de ensino.

Esta proposta de pesquisa prioriza o recorte cronológico da segunda metade do século XIX e início do século XX, por considerar o processo migratório provocado pelas secas no Nordeste Brasileiro nesse período e a mendicância de milhares de pessoas que se deslocavam em busca das condições objetivas, materiais, de subsistência. Se em todas as sociedades, as primitivas e as de classe, o homem precisou trabalhar para garantir sua existência, o que torna o trabalho um fundamento ontológico do ser social, os migrantes que seriam futuros indigentes já estariam expropriados dessa condição, resultando na negação do trabalho.

São às crianças abandonadas e ainda sem valor no presente, nesta e na mais longínqua esquina que cruzamos, distraídos das nossas faltas, a quem este trabalho se dirige. Por todas a quem os nossos olhos não alcançam, mas que sabemos que existem ou existiram, e tiveram violentamente roubado o tesouro temporário da existência, que nos é dado com a vida, e, depois, só nos visita em sonhos: a infância. Este é o fio condutor da história – ou das histórias – que aqui se entrelaçam, nos vastos tempo e espaço, mas também no atravessamento das ciências sociais e humanas, para tentar descrever a circulação das influências na formação de Infâncias Desvalidas no Nordeste brasileiro e semelhantes contextos em Portugal, pelo processo colonizador e pelo refugio dessa relação e suas consequências, no Segundo Reinado e na República Velha.

Assim, a problemática de pesquisa resulta na inquietação: Em que contexto e sob que circunstâncias e influências se formaram infâncias desvalidas no Brasil entre os séculos XIX e XX? Que relações estabelecem a marginalização da infância no Brasil e em Portugal? Quais as marcas do processo de colonização na formação de infâncias desvalidas no Brasil, do Rio de Janeiro ao Piauí, por exemplo? Historicamente, em níveis mais amplos, pelo alcance da literatura e de fontes documentais, quais as relações entre infâncias desvalidas entre Brasil e Portugal entre 1850 e 1930?

Nossas indagações preliminares de pesquisa parecem alcançar um universo macro e caracterizar-se como tese panorâmica, com riscos de inteligibilidades metodológicas; contudo, há que se considerar que ela tem muito mais um viés monográfico e restrito, porque pretende aprofundar o olhar sobre infâncias desvalidas na Província do Piauí num período em que foram arquivados ofícios, relatórios de instrução, teses e demais documentos que revelam evidências históricas da formação de infâncias desvalidas. Continuações, repetições, silenciamentos e vazios comunicaram as instituições brasileiras e portuguesas, entre si, os documentos apontaram desde o primeiro contato. Mas outros mistérios escapam aquilo que imaginávamos compreender: cada novo olhar apontava uma nova direção, na qual poderíamos nos perder como se estivéssemos no meio do oceano que une e separa essas duas realidades. Há muitas

camadas e muitas dimensões para entender como viveram as infâncias desvalidas no Brasil, mesmo quando nos propomos a olhar para um estado. Primeiro, porque a política brasileira e as transformações sociais, atravessadas pela tecnologia e por outras demandas educacionais, continuam, até hoje, roubando a infância das pessoas de modos cada vez menos convencionais e mais aceitáveis: com aquilo que se chama escola de tempo integral, os jogos online, a privacidade perdida com a mistura de vida pública e privada nas redes sociais, o esvaziamento cultural no fluxo de produtos e serviços dedicados às crianças. Se esta pesquisa olhasse apenas para o presente, esse conceito de infâncias desvalidas abrangeria, certamente, todas as crianças, e o adjetivo não seria mais um marco de diferenciação de classe entre elas, mas uma característica quase tão comum e corriqueira quanto o Espectro Autista, nos dias atuais.

A historicidade desta pesquisa está em considerar o tema pelos seus lugares no passado e no presente, mas, sobretudo, por ser um fenômeno social atual que exige das Ciências Sociais e Humanas e da Educação reflexões e análises, perguntas e/ou respostas, incômodos e vozes, denúncia, e qualquer outra coisa que ecoe e substitua a indiferença do silêncio.

Além de contribuir teoricamente para o campo da Educação Comparada, esta pesquisa situa-se como interdisciplinar, entre a História, a Educação, a Psicologia e a Sociologia, sem deixar de considerar as influências geográficas, climáticas e econômicas que favorecem cenários de pobreza, marginalização e patologização da infância. Nesse sentido, **objetiva**, de forma **geral**, analisar contextos de acolhimento e educação de infâncias desvalidas na passagem dos séculos XIX e XX, entre Brasil e Portugal. Em desdobramentos **específicos**, esta pesquisa objetiva identificar condições de acolhimento e educação à infância desvalida, a partir dos estatutos, relatórios e comunicações institucionais em Brasil e Portugal; perceber a circulação das ideias e possíveis influências entre discursos e práticas de acolhimento e educação da infância desvalida no contexto do fim do Império e da Primeira República brasileira; caracterizar consequências do processo colonizador e da política global na formação de infâncias desvalidas no contexto brasileiro de transição Império - República; Refletir, através dos olhares da Educação, História e Literatura comparadas, sobre a formação e permanência de "Infâncias Desvalidas" nos contextos brasileiro e português.

Uma das nossas maiores inquietações, sobretudo no início da pesquisa, foi a delimitação cronológica, devido a amplitude do tempo das fontes encontradas. Em condições ideais de longa temporalidade, para além do limite de um doutoramento, poderíamos estender o alcance temporal pela vastidão documental dessas instituições, principalmente as portuguesas, tendo em vista a "facilidade" do acesso às fontes primárias. Utilizo esta expressão não pela sua semântica, mas, por comparar as (nossas) condições de pesquisa nos dois contextos: Brasil e

Portugal. Em dois meses de pesquisa em Lisboa, foi possível acessar em quantidade e qualidade de documentos o que levamos um ano para encontrar, com muito mais esforço e dificuldade, no Brasil. A pandemia da COVID-19 impossibilitou a pesquisa na Biblioteca Nacional do Brasil e, devido ao longo período de quarentena, as fontes primárias localizadas no Brasil foram acessadas no Arquivo Público do Piauí, acervo mais próximo de onde estávamos, e, ainda assim, com a dificuldade de agendamento, tendo em vista que as visitas de pesquisadores foram restringidas a meio período com número a 3-5 por dia e, por alguns meses, o limite de apenas 3 visitas por semana.

Não dispúnhamos de longo tempo, mas, ainda assim, resulta em cerca de seiscentos manuscritos e um número superior a este por tipografia os documentos inventariados, com mais quatrocentos transcritos, para compor as evidências que esta pesquisa pretende anunciar. Além das fontes primárias, dialogamos com a literatura e a iconografia, como fontes complementares de pesquisa; na literatura: *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego; *Infância*, de Graciliano Ramos e *Torto Arado*, de Itamar Vieira Júnior. As imagens presentes nesta produção foram produzidas em visita à Casa Pia de Lisboa e ao Centro Cultural Casapiano e estão presentes em todo o texto. Para diálogo com as fontes históricas, realizamos uma entrevista semiestruturada com o diretor do Centro Cultural Casapiano e, no limite da articulação entre passado, presente e futuro, esta conversa pode irromper do tempo presente, com um discurso capaz de lançar algumas réstias de luz sobre o passado não totalmente compreendido.

Muitas são as formas de cercar nosso objeto de pesquisa e, quando ele se põe em destaque no tecido social, para além dos marcos temporais e geográficos, não é difícil avistá-lo sempre que possível no noticiário regular, nas obras de arte, no cinema, na literatura ou nas esquinas congestionadas das grandes cidades, onde refugiados clamam por atenção e assistência básica, com suas famílias inteiras a perpassar os carros. Há infâncias desvalidas para onde quer que se olhe. Afora os meninos com nomes impressos nas fontes que iluminam o nosso olhar neste recuo histórico, há meninos e meninas há poucos quilômetros de mim, quando escrevo estas palavras, com seus direitos negados, apesar do aparato legal que se organizou para proteger à infância ao longo das últimas três décadas. Trata-se de um fenômeno social em permanência, por caracterizar-se como reflexo da ordem neoliberal do sistema capitalista que segrega, desapropria e nega os direitos fundamentais.

Por vezes, tentamos situar o nosso olhar como num panóptico, por diferentes perspectivas e uma visão descortinada da realidade, mas, quer por uma inclinação do próprio objeto que nos impele a uma dimensão específica, quer pelo olhar viciado do pesquisador que não mais racionaliza suas escolhas, sinto-me entrelaçada pelas narrativas mudas daqueles

meninos e meninas que tiveram a existência perpassada pelo ideário de uma sociedade que depositava na infância a responsabilidade e o sonho de um Brasil melhor, embora não tenhamos ido tão longe no caminho de uma infância mais feliz...

1.1 Estado da arte

QUADRO 1 - PESQUISAS SOBRE INFÂNCIAS DESVALIDAS NO BRASIL (2002 – 2023)

Nº	Título	Autor (a)	Ano	Natureza	Área	Instituição
1	O collegio de educandos artífices - 1865-1874: a infância desvalida da Parahyba do Norte	Guaraciane Mendonça de Lima	2008	Dissertação	História	Universidade Federal da Paraíba
2	As ações de tutela e a infância desvalida na segunda metade do século XIX em Campinas	Ana Elisa Salmaso	2019	Dissertação	História	Universidade de São Paulo
4	Asilo de órfãos de Santos: assistência à infância desvalida 1889-1914	Marina Tucunduva Bittencourt Porto Vieira	2006	Dissertação	Educação	Universidade Católica de Santos
5	Pequenos aprendizes: assistência à infância desvalida em Pernambuco no século XIX	Vera Lúcia Braga de Moura	2003	Dissertação	História	Universidade Federal de Pernambuco
6	"Sob o Amparo de Deus e do Estado":	Rosyane de Moraes	2022	Tese	Educação	Universidade Federal de São Paulo

	políticas públicas para a infância desvalida no Maranhão (1850-1950)	Martins Dutra				
7	Órfãos pobres, desvalidos, “ingênuos ou menores?” : infâncias “perigosas” e a vigilância dos Juízos de Órfãos de Pernambuco (1888- 1892)	Gabriel Navarro de Barros	2014	Dissertação	História	Universidad e Federal de Pernambuco
8	A educação moral na formação da infância e adolescência desvalida moderna: o caso de Pindobal na Paraíba do século XX (1930-1960)	Gabriel Alves do Nascimento	2022	Dissertação	Educação	Universidad e Federal da Paraíba
9	A infância em processos judiciais em Belém do Pará: da criminalidade aos discursos jurídico-assistencialistas para a educação do menor desvalido (1890-1930)	Liliane da Silva França Corrêa	2017	Dissertação	Educação	Universidad e Federal do Pará
10	O ensino de ofícios na cidade do Rio	Hardalla Santos do Valle	2017	Tese	Educação	Universidad e Federal de Pelotas

- Grande (1889-1930): uma análise sobre a infância desvalida.
- 11 A infância desvalida institucionalizada em Pelotas/RS: controle e ordenamento social nas páginas dos periódicos locais – décadas de 1910 a 1940. Jeane dos Santos Caldeira 2020 Tese Educação Universidad e Federal de Pelotas
- 12 Nas malhas do judiciário: menores desvalidos em autos de tutoria e contrato de órfãos em Bragança-SP (1889-1927) Ana Cristina do Canto Lopes Bastos 2012 Tese Educação Universidad e Estadual de Campinas
- 13 Pobre coração de Maria: assistência e educação de meninas desvalidas em fins do século XIX e início do século XX João Valério Scremin 2009 Dissertação Educação Universidad e Estadual de Campinas
- 14 A infância desvalida na trajetória do Instituto Dona Placidina em Mogi das Cruzes (1931-1966): análise da dinâmica de atendimento de Juarez Bernardino de Oliveira 2008 Dissertação Educação Pontificia Universidad e Católica de São Paulo

- meninas órfãs e pobres em uma instituição de ensino católica
- 15 Traços de compaixão e misericórdia na história do Pará: instituições para meninos e meninas desvalidas no século XIX até início do século XX Celita Maria Paes de Sousa 2010 Tese Educação Pontifícia Universidad e Católica de São Paulo
- 16 Formação militar e "amparo aos desvalidos" na companhia de aprendizes militares de Minas Gerais (1876-1891) Felipe Osvaldo Guimaraes 2014 Dissertação Educação Universidad e Federal de Minas Gerais
- 17 As crianças e o cativo do trabalho: políticas de orientação de ingênuos e menores desvalidos ao trabalho na Bahia, 1871-1900. José Pedro Carrano da Silva 2023 Dissertação História Universidad e Federal da Bahia
- 18 Entre a Pobreza e a Pureza: A Educação de Moças Desvalidas no Asilo Nossa Senhora de Lourdes em Feira de Marta Maria Guimaraes de Lima 2019 Dissertação Educação Universidad e Federal da Bahia

- Santana -
Bahia (1879-1930)
- 19 Pela moral e os bons costumes: um asylo para órfãs desvalidas. Cidade de Goiás (1808-1958) Lara Alexandra Tavares da Costa 2017 Dissertação História Universidad e Federal de Goiás
- 20 O Instituto Paraense de Educandos Artífices e a morigerância dos meninos desvalidos na Belém da Belle époque Andreson Carlos Elias Barbosa 2011 Dissertação Educação Universidad e Federal do Pará
- 21 Assistência e a educação de meninas desvalidas no Colégio Nossa Senhora do Amparo na Província do Grão-Pará (1860 -1889) Elianne Barreto Sabino 2012 Dissertação Educação Universidad e Federal do Pará
- 22 O Instituto Orfanológico do Outeiro: assistência, proteção e educação de meninos órfãos e desvalidos em Belém do Pará (1903-1913) Welington da Costa Pinheiro 2017 Tese Educação Universidad e Federal do Pará
- 23 Moral, educação e religião na civilização da infância no Segundo Felipe Ziotti Narita 2016 Tese História Universidad e Estadual Paulista (Unesp)

Reinado (1854-1879)						
24	Investigando as políticas de assistência e proteção à infância: psicologia e ações do Estado	Irene Bulcão	2006	Tese	Psicologia Social	Universidad e do Estado do Rio de Janeiro
25	Concepção de infância e criança em Goiânia sob o olhar da assistência social	Renato Barros de Almeida	2010	Dissertação	Educação	Universidad e Federal de Goiás
26	Autos de tutela e contratos de soldada produzidos durante o (pequeno) governo da infância em Ribeirão Preto (1872-1917)	Luciana Bachiega Magosso	2016	Dissertação	Educação	Universidad e de São Paulo
27	Política social para a infância e adolescência: aspectos sociopolíticos nos discursos dos governadores do Paraná (1910-2010)	Mariza Scheffer Freire	2013	Dissertação	Educação	Universidad e Estadual do Oeste do Parana
28	Assistência à infância como tema de trabalhos apresentados nos Congressos Brasileiros de	Neiva Caetano dos Santos	2017	Dissertação	Educação	Universidad e de São Paulo

História da Educação (2000-2015)						
29	Em torno do berço: discursos sobre a educação da infância pobre parahybana no Jornal A Imprensa (1912-1922)	Solanja Silva Costa	2015	Dissertação	Educação	Universidad e Federal da Paraíba
31	Os filhos da piedade: a exposição na freguesia de Guarapiranga, Minas Gerais (1770-1820)	Taiane Cristina da Silva	2017	Dissertação	História	Universidad e Federal de Minas Gerais
32	Os Menores Abandonados Ou Pervertidos No Juízo De Menores Do Estado De São Paulo - Comarca Da Capital, Na Segunda Metade Da Década De 1920	Flavia De Oliveira Ramos	2017	Dissertação	Educação	Universidad e Federal de São Paulo
33	Em defesa da sociedade: práticas de tutela à menoridade na Fortaleza Belle Époque	João Silveira Muniz Neto	2014	Dissertação	Psicologia	Universidad e Federal do Ceará
34	Vinde a mim os pequeninos: história da educação de crianças desamparadas na Instituição	Rosemeire Siqueira Santana	2016	Dissertação	Educação	Universidad e Federal de Sergipe

- Educativa
Espírita (1947-1992)
- 35 Assistência e educação: iniciativas católicas na educação paulista no início do século XX e Miriam Fernandes Muramoto 2016 Dissertação Educação Universidad e de São Paulo
- 36 A memória histórica educativa do Orfanato Jesus Maria José na cidade de Juazeiro do Norte: 100 anos de permanências e rupturas (1916 A 2016) Ivaneide Severo Goiana 2016 Dissertação Educação Universidad e Federal do Ceará
- 37 O Asilo de Órfãos Santos na engrenagem da cidade (1908-1931) Marina Tucunduva Bittencourt Porto Vieira 2012 Tese Educação Universidad e de São Paulo
- 38 Educação dos negros em Santa Catarina: narrativas, expectativas, experiências (1850-1889). Graciane Daniela Sebrão 2015 Tese Educação Universidad e do Estado do Rio de Janeiro
- 39 Capacitação para educadores de abrigo de crianças e adolescente: identificando representações sociais Nilma Soares Barr os 2014 Dissertação Psicologia Universidad e Federal Rural do Rio de Janeiro

40	O desvelar do silêncio em Coivara da Memória, de Francisco Dantas	Glauciane Reis Teixeira	2010	Dissertação		
41	Confinamento e anormalidade: uma análise sobre as especificidades da institucionalização de crianças e adolescentes com deficiência	Marcello Roriz De Queiroz	2009	Dissertação	Serviço Social	Pontificia Universidad e Católica Do Rio De Janeiro
42	Para governar os pobres: Cândido Motta e a questão dos menores na cidade de São Paulo (1902-1935)	William Kleyton Costa	2022	Dissertação	Educação	Universidad e de São Paulo
43	Impactos da ideia de pobre e de pobreza na institucionalização de crianças e adolescentes em regime de abrigo	Mario César Torres Mendes	2015	Tese	Ciências Sociais	Universidad e Estadual Paulista (UNESP)
44	Ensino militar naval: Escola de Aprendizes Marinheiros do Ceará (1864-1889)	Simone Vieira de Mesquita	2016	Tese	Educação	Universidad e Federal do Ceará
45	“O berço dos infantes desamparados”: o Hospital-	Débora da Silva Sousa	2014	Dissertação	História	Universidad e Federal de Campina Grande

- Escola
Fundação
Assistencial da
Paraíba - FAP
(1959).
- 46 ""O que dizem de nós"" :o movimento feminino e educacional de Analia Franco publicado na imprensa de 1875 a 1919 Rosangela Molento Ferreira 2020 Tese Educação Universidad e Católica de Santos
- 47 As figurações da morte e da memória poética Manoel Barros de Rodrigues de Matos de Oliveira de Martins Waleska 2015 Tese Estudos Literários Universidad e Estadual Paulista (UNESP)
- 48 Formação feminina no Internato de Bor (1933-2011) na Guiné-Bissau: reflexos na educação da sociedade guineense contemporânea Cristina Mandau Ocuni Cá 2015 Tese Educação Universidad e Federal do Ceará
- 49 Por uma história sócio-cultural do abandono e da delinqüência de menores em Belo Horizonte 1921-1941 Wesley Silva 2007 Tese Educação Universidad e de São Paulo
- 50 O Asilo de Órfãs São Benedito em Pelotas – RS (as primeiras décadas do Jeane dos Santos Caldeira 2014 Dissertação Educação Universidad e Federal de Pelotas

século XX):
trajetória
educativa-
institucional

- | | | | | | | |
|----|---|--|------|-------------|-------------------|--|
| 51 | Processo histórico de institucionalização das primeiras escolas agrícolas nos Campos Gerais do Paraná | Vera Lúcia Martiniak | 2011 | Tese | Educação | Universidade Estadual de Campinas |
| 52 | Instituto Santa Catarina de Sena: incursões educativas na formação de meninas em Belém do Pará (1903 - 1960) | Camilla Vanessa Chagas Peixoto de Oliveira | 2017 | Dissertação | Educação | Universidade Federal do Pará |
| 53 | O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) na visão dos alunos do curso de agricultura familiar: um estudo de caso no Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro | Marcius Vinicius Borges Silva | 2015 | Dissertação | Educação Agrícola | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |

1.2 O encontro com a pobreza e as infâncias documentadas: metodologia e vinculação epistemológica

"Aprendi, a duras penas, a cultivar o envolvimento compreensivo, isto é, a participação afetuosa e emocionada nos seus dramas diários, sem me deixar levar pela piedade que desemboca no paternalismo e na recusa à dignidade deles" (ZALUAR, 1994, p.11)

A ideia de investigação que adotamos é a que Roland Barthes¹ define como o próprio texto, a produção, ou, ainda, nas suas palavras: “a investigação é o nome prudente que, sob o constrangimento de certas condições sociais, damos ao trabalho da escrita, é uma aventura do significante, um excesso da troca”. O que se pretende na escrita deste trabalho é muito mais o redito de uma forma não mimética, reconduzindo o que já fora dito e pensado sobre essas crianças do que dizer o que nunca foi dito. Além disso, traçar uma genealogia da institucionalização da infância desvalida em Brasil e em Portugal é, antes de tudo, refletir sobre uma escola obrigatória, uma escola universal, uma escola percebida, simultaneamente, como uma instituição mundial e uma realidade nacional. “Se os esforços dos reformadores educacionais foram marcados pelas conjunturas locais, também se caracterizaram por uma mundividência comum, de caráter transnacional”. (Ó; CARVALHO, 2009, p. 12).

As infâncias desvalidas entre os séculos XIX e XX incorporam outros sentidos de infância, em outras épocas e diferentes espacialidades, num sentido unívoco. Portanto, não descobriremos a essência da infância desvalida, mas procuraremos sua imanência, a univocidade dos seus atributos pela via da institucionalização que acolhe e educa; ou seja, aquilo que Deleuze (2002, p. 59) chama de primeira figura da univocidade: quando os mesmos atributos são ditos da substância que eles compõem e dos modos que contêm. Deleuze aproxima-se do Espinosismo, no seu entendimento como uma teoria do encontro, da fusão e da escolha, que desmancha a transcendência, porque não há um modelo rígido. Noutras palavras, aproximamo-nos dessa ideia para conceber um trabalho de investigação que desencadeia

¹ Na sua obra *Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios*, Barthes questiona a fala do professor, colocando-o ao lado do psicanalisado e, ao aproximar o intelectual do professor pelo discurso, trata da ideia de investigação com o papel histórico de “ensinar ao sábio que fala (mas se ele o soubesse, escreveria – e toda a ideia de ciência, toda a cientificidade seria mudada por isso” (BARTHES, 1975, p. 36-37). Em discussão acerca deste livro no Seminário de Leitura da Universidade de Lisboa, o professor Jorge Ramos do Ó diz ser o pesquisador aquele sujeito vivificado pela escrita, nesse gesto que vai da mão ao cérebro e do cérebro à mão; o escrever como reconhecimento da verdade, e não propriamente uma escrita inventiva. Adotamos, assim, para este trabalho, a ideia defendida por ele, da experiência de escrita como uma polifonia; um devir atravessado por outros eus, por uma experiência de multiplicação e incorporação. Um movimento do sujeito para fora de si próprio.

encontros, do tipo “tu em mim”, mas que é da marca da adesão, da multidão indistinta no texto. Ou ainda, na insistência dessa explicação: “A história de uma coisa é geralmente a sucessão das forças que dela se apoderam e a coexistência das forças que lutam para dela se apoderar” (DELEUZE, 1976, p. 12).

Diante do nosso objeto, há muitas forças e suas hierarquias para equilibrar: a força contida no próprio objeto, a força da arquivística (o que percebemos a partir dos documentos), a força política (externa), a força da caridade e da influência religiosa sobre o fenômeno das infâncias abandonadas (externa), as influências que passam por mim (pessoais), a força das escolhas e conveniências que orientam o trabalho e as forças do que era/é possível compreender neste tempo (temporais): todas elas como um uno que potencializa o múltiplo para a criação, para além do jogo da utilidade, hegemônico no saber científico. Como parece mais claro nas palavras de Deleuze (1976, p. 17): “O sentido de alguma coisa é a relação desta coisa com a força que se apodera dela; o valor de alguma coisa é a hierarquia das forças que se expressam na coisa enquanto fenômeno complexo”.

Nesse lugar, ancoramo-nos também na base da narrativa histórica a partir do que postula Paul Ricoeur (2010, p. 139):

Somente a historiografia pode reivindicar uma referência que se inscreve na *empeiria*, na medida em que a intencionalidade histórica visa a acontecimentos que efetivamente ocorreram. Mesmo que o passado não seja mais e que, segundo a expressão de Agostinho, ele só possa ser alcançado no presente do passado, isto é, através dos vestígios do passado que se tornaram documentos para o historiador, não deixa de ser verdade que o passado ocorreu. O acontecimento passado, por mais ausente que esteja para a percepção presente, nem por isso deixa de governar a intencionalidade histórica, conferindo-lhe uma nota realista que nenhuma literatura jamais igualará, ainda que tenha a pretensão de ser “realista”.

Se, por um lado, a narrativa que aqui se constrói reflete a multiplicidade de forças que sobre ela agem, ela também perscruta o trabalho do historiador, salvaguardadas as influências da Pedagogia, da Literatura e da Sociologia, esta em menor parte, mas também demarcando nossa opção metodológica. Nesse sentido, nossas escolhas metodológicas e perspectiva epistemológica encontram ressonância no conceito de transdisciplinaridade, quando ele serve aos novos desafios das ciências humanas, na perspectiva de Dosse (2018, p. 460):

A pulverização dos saberes em múltiplas partes cada vez mais técnicas e sofisticadas poderia encontrar seu contraponto necessário graças à multiplicação desses vínculos de confluência, atentos ao surgimento do novo, capazes de transgredir as fronteiras disciplinares tradicionais. Esses vínculos podem permitir um começo de síntese dos saberes particulares das diversas ciências humanas, uma possível articulação de suas diversas dimensões, a fim de tornar inteligível o fenômeno humano, as relações entre o desejo e a lei...

Essa precisa postular uma complexidade desse saber e constitui programas de pesquisa transdisciplinares.

No caminho dessa pacificação entre as ciências humanas e a filosofia, nos termos de Dosse (2018, p. 481), no caminho para o difícil diálogo entre história e filosofia, encontramos alguma expressão para aquilo que, discretamente, se constrói neste trabalho, embora não de todo igual, tendo em vista que não estamos nem entre os filósofos nem entre os historiadores, mas numa fronteira, onde também se faz uma escrita da história: “O diálogo recentemente travado entre Paul Ricoeur e alguns historiadores atesta potencialidade de alguns conceitos para melhor compreender os diversos modos de escrita da história, o estatuto do conhecimento histórico, a natureza das formas de apropriação.”

O contexto em que essa pesquisa se organiza, nos levou à ideia sociológica de *Comparação*. Há que se considerar a trajetória histórica que se transmuta da unidade de produção familiar à unidade fabril; da indústria do açúcar no Brasil, como laboratório para o modo de produção moderno, que, mais adiante, sugeriu ao domínio dos mercados a competitividade como cerne da modernidade capitalista. Na sequência, o surgimento da ideia de *Comparação* pelos indicadores econômicos e educacionais, que, posteriormente, suscitaria a apropriação desse campo para as reformas educacionais nos Estados-nação, de acordo com a difusão das problemáticas e soluções educativas em nível global.

Num mosaico colorido de temas incrustados por essa lógica, a ideia de comparação pode ser entendida pela tríade “competição, inveja e diferença”. Algumas provocações merecem destaque pela profundidade e incômodo que geram no momento presente, pela situação política que sufocadamente nos atravessa: a escola como instituição de controle social, pelo seu sistema de vigilância; o capitalismo como indústria do supérfluo, para garantir a felicidade e, contraditoriamente, gera infelicidade, angústia e frustração; o sistema colonial no imaginário europeu e os passos lentos do capitalismo periférico em relação à educação; os cursos de formação de professores com suas exigências sobre-humanas; a mulher como símbolo da República, como maior educadora e, por isso, também responsável pelo fracasso social; os acordos de reservas de mercado no período pós-Segunda Guerra Mundial, situando o Brasil como colônia norte-americana.

A compreensão de mundo que a educação denota por uma postura epistemológica (ou compreensão do que é o conhecimento e a que ele serve), uma concepção antropológica (quem é o sujeito do conhecimento? Quem eu ensino? Que sujeito e que sociedade se pretende formar?) e uma concepção axiológica (os valores da minha prática conservam ou

transformam?) não escapa a ideia de comparação, porque a educação muda e atende às especificidades da dimensão tempo/espço em que se faz, mas também se universaliza e internacionaliza, porque, em sentido *lato* e estrito, a educação reproduz o conhecimento para as gerações futuras e atende aos ditames econômicos e políticos em nível transnacional, respectivamente.

A contribuição da Educação Comparada leva à busca de informações e apropriações dos modelos de educação e políticas implementados sob influência de conexões políticas estabelecidas nas esferas de órgãos multilaterais. Países industrializados e em desenvolvimento buscam referências na formação de suas políticas por aproximação com outros países, normalmente, na mesma escala de desenvolvimento ou em nível acima, para construir modelos de escolarização.

Fato da circulação dessas influências é a educação nacional, a escola de hoje sob influências nítidas da “*Didática Magna*” de Comenius, do século XVII, e da *Ratio Stodiorum* jesuíta, do século XVI. A escola brasileira universalizada pela estrutura e organização europeia; pelo currículo organizado em habilidades e competências pensadas a partir das diretrizes de organismos internacionais, como o Banco Mundial, para a educação, atendendo deliberadamente aos interesses econômicos e políticos globais, por exemplo, impede qualquer imagem da escola avessa à ideia de comparação.

Além das comparações entre países, os formuladores de políticas também estabelecem comparações intranacionais, por exemplo, num país como o Brasil, com tantas diferenças estruturais e locais, que tornam os estados tão diferentes. As pesquisas em educação comparada não optam apenas por dimensões espaciais, mas temporais, no âmbito da cultura, dos currículos e ideologias, que envolvem diferentes paradigmas e teorias na educação, em escala internacional.

A pesquisa acadêmica tem muito o que aprender com o processo de formação de políticas, quando estabelece conexões que favorecem o enraizamento, aprofundamento de uma dada realidade. Agências internacionais engajadas como a UNESCO, desenvolvem pesquisas em educação comparada para identificar meios práticos de ampliar o acesso, melhorar a qualidade e orientar os rumos da educação ao redor do mundo. (BRAY, 2015, p. 53).

Na unidade de análise desta pesquisa, Infâncias desvalidas, percebemos características observacionais e explicativas que, afastadas dos padrões e lógicas da história e sociabilidade local, revelam concepções e trajetórias que podem vir a ser semelhantes ou diferentes dentro de uma mesma lógica de compreensão, dada a teia complexa de relações interinstitucionais, de práticas culturais e de políticas de desenvolvimento globais.

As comparações internacionais são úteis na busca por padrões de convergência (ou divergência), considerando que as fronteiras nacionais não são inteiramente arbitrárias e que há influências geográficas, históricas e políticas que merecem atenção especial. Analisar infâncias desvalidas sob esta perspectiva afasta o risco de distorções provocadas pelas análises superficiais e singulares.

Antes do contato efetivo com a documentação das instituições que elegemos para um olhar mais acurado, e durante todas as fases de construção deste trabalho, estivemos em companhia de muitos textos literários, que ora nos aproximavam daquele cenário longínquo e ora nos distanciavam, de modo que punham para mais distantes os nossos interesses, com o intuito de melhor enxergá-los. Por vezes, as concepções de infância e de educação pareceram um tanto turvas nos documentos oficiais. Com um certo nível de leituras, percebi que o que eu sabia era o que, convencionalmente, todos sabiam sobre aquelas crianças e havia de existir qualquer coisa embaixo da fina poeira do palpável. Pelas lacunas geradas em torno da falta de documentos suficientes de outras províncias, aproximei-me cada vez mais da literatura para dialogar com as fontes piauienses, na tentativa de recuperar o sentido das desigualdades sociais e os ideais educacionais que afetavam diretamente aquelas crianças, em outras regiões do Brasil.

Nesse processo, foram de grande relevo as contribuições do Curso de História Social da Pobreza² e da disciplina Tópicos Especiais de Literatura Brasileira I³, para voltar às fontes já pesquisadas e reescrever as análises preliminares das primeiras instituições investigadas. Com Paulo Freire, aprendi que o caminho faz-se caminhando e esta expressão tão óbvia nunca fez tanto sentido quanto nesse contexto, em que ao realizar algo que nunca fiz antes e, apesar das inseguranças, vi-me caminhando em passos tortos, por vezes, sem firmeza, com medo, e apalpando os apoios teóricos que podia acessar.

Nossas questões mudavam de tom depois de algumas leituras, outras curiosidades temperavam nossa relação com o objeto e, se temos dúvidas de sobra, as únicas certezas que nos acompanhavam era o desejo de investigar a história da infância desvalida e a educação daquelas crianças órfãs e/ou abandonadas. Essa segurança nos levou às inúmeras obras da literatura brasileira que abordam a infância e a pobreza no nordeste brasileiro e no sudeste, no sertão, nas favelas, na luta pela terra, nas ruas das capitais em expansão no início do século XX,

² Curso oferecido pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e ministrado pela professora Adelaide Maria Gonçalves Pereira (UFC), em Fortaleza (Ceará), entre dezembro de 2021 e março de 2022.

³ Disciplina do Programa de Pós-Graduação em Letras: Literatura Comparada, da UFC, ministrada pelo professor Júlio Cezar Bastoni da Silva, no semestre 2022.1.

em romances, contos, crônicas, novelas e outros gêneros; na ficção, autoficção, autobiografia e nos textos jornalísticos. Mas também nas outras artes, como em algumas pinturas da coleção permanente da Pinacoteca de São Paulo, a partir da nossa participação no curso *Infâncias Negras no Brasil Escravista*, oferecido por esta instituição, e que muito aguçou o nosso olhar para as infâncias negras, também desvalidas.

Há um momento específico em que não temos clareza das escolhas dos nossos interlocutores. O texto escrito nos movimenta na direção que ele deseja e os nossos interesses e as curiosidades alimentadas pela escrita e pelas leituras levam-nos a lugares próximos e de conexão desconhecida por nós. Não mais somos capazes de traçar rotas; o próprio caminho tem a sua força. Há uma linha invisível de comunicação entre textos, autores e campos de conhecimento, como uma grande teia na qual entramos impelidos por uma paixão ou um "mal", que é um bem, naquela concepção de Bataille (2016, p. 43), em *A literatura e o mal*, como neste excerto em que ele fala do poeta, e eu atribuiria a mesma anunciação ao escritor e ao investigador, porque é exatamente assim que me sinto no momento em que estou submersa nesse texto:

Poder-se-ia assim dizer do poeta que ele é a parte que se toma pelo todo, o indivíduo que se comporta como uma colectividade. Ainda que os estados de insatisfação, os objectos que desiludem, que revelam uma ausência, sejam de certo modo as únicas formas em que a tensão do indivíduo consegue reencontrar a sua unicidade ilusória.

É essa unicidade histórica da qual se refere Bataille, esse instante de prazer e encontro consigo mesmo, a transgressão e a conversão às quais o trabalho nos impele, que compõem um amálgama denso de sentidos à continuação do trabalho e da nossa própria vida. A pesquisa produz novas questões e alarga o campo de visão da nossa ignorância e isto parece ser mais compreensível quando o objeto de nossa investigação e os sujeitos para os quais pretendemos dar alguma voz estão separados de nosso tempo por um século inteiro e, mais ainda, por um oceano.

Estudo as infâncias desvalidas porque não há uma parte de mim que não esteja impregnada deste objeto, que nunca foi um "objeto" de pesquisa, mas uma tentativa de compreensão da minha própria história. O termo "desvalida" caiu em desuso desde que se alcançou algum reconhecimento do "valor" das infâncias, ainda que esta valorização fosse, e ainda seja, a promessa de um mundo melhor nas aspirações capitalistas que, cruelmente, abortam as infâncias desde o grande dispositivo denominado "navio negreiro".

Se nos primeiros passos que me aproximaram do campo da História da Infância, sentia a curiosidade como uma necessidade, uma “fome” por algo que me diz respeito e que, mais do que isso, resvala na minha constituição como pessoa, nos afetos e nas formas de perceber o mundo, foi durante esse processo de mirar o desconhecido e tatear suas formas irregulares, que vi nascer outras sensibilidades e identificações que me levariam ao imenso da historiografia das infâncias abandonada, órfã e negada.

Para alargar o meu assombro e o deslumbramento que nele cabe, encontrei a porta aberta do casarão onde mora a literatura e, lá dentro, perdida e encontrada, entendi que a História, a Educação e a Literatura são casas contíguas. Mesmo que, para fins de uma redação científica, eu precisasse residir em uma delas, nada me impediu de, nas tardes famintas, pedir uma xícara de açúcar aos romances e contos da casa ao lado. É interessante que esses lugares de morada não sejam propriedades privadas, e suas portas nunca se fechem. Há muitas outras casas nesta e noutras ruas e os horizontes a mirar o infinito, porque, diferente dos limites físicos do mundo, o conhecimento não cabe em paredes.

Em desalinho com nossa fome e demorada apreciação dos sabores-saberes, o tempo exigia-nos escolhas e passos mais rápidos, porque se o doutoramento é uma lacuna para o prazer de investigar sobre algo que nos inquieta, faz-se num espaço curto, com limites muito precisos. Para as escolhas urgentes, os desejos urgentes. Foi assim que, durante a pandemia, optei pela inclusão da literatura como fonte de pesquisa, pelo que me agrada no seu sabor, mas também por estar ao meu alcance, mais facilmente do que outras fontes primárias em acervos longínquos de portas fechadas pelo isolamento universal provocado pela pandemia da COVID-19.

Diante do imprevisível e do disponível, começamos a procurar pelas infâncias na literatura, especialmente a brasileira, mas não só. De Jorge Amado a Charles Dickens, do trapiche de uma praia do nordeste brasileiro aos subúrbios londrinos, numa teia real que se expande para além dos oceanos e, mesmo talhada por diferenças, consegue unir experiências e existências de infâncias negadas, como telas diferentes mas reconhecidas pelo traço do mesmo artista. Há infâncias negadas em todo o planeta, em muitas temporalidades e, por ser uma marca do tecido social e ter uma presença clara no cotidiano, não estranha o aparecimento das crianças desvalidas e suas desventuras na literatura. E, se pensarmos que as coisas, os fatos e os seres menos significantes, numa palavra de Guimarães Rosa, "Nonada", atraem os olhares sensíveis de escritores e artistas, entende-se o porquê de tantas vezes a literatura ter-se ocupado com a triste realidade das crianças pobres, abandonadas, órfãs e em situação de rua.

A presença e o silêncio dos pobres, das mulheres e das crianças foram motores para as sensibilidades de muitos/as escritores/as. Dentre estes/as, citamos aqui aqueles/as que nos

foram companhia, pelo acesso possível ou pela escolha consciente guiada pela identificação ou pelo encontro proporcionado por alguma sincronicidade: Graciliano Ramos, Itamar Vieira Júnior, Carolina Maria de Jesus, José Lins do Rego, Jorge Amado, Raquel de Queiroz, Rodolfo Teófilo, Charles Dickens, Toni Morrison, Chimamanda Ngozi Adichie e Valter Hugo Mãe.

Nesses encontros, procuramos as infâncias e suas múltiplas facetas determinadas pela cultura, pelo tempo, pela narrativa dos adultos, na autoficção, no romance, nas novelas e nos diários. Não é nossa intenção alargar o olhar para tudo que se escreveu sobre as infâncias ou com quaisquer de seus aparecimentos na literatura, na vã tentativa de elucidar o mínimo e com a certeza de esvaziamento daquilo que nos é mais caro: compreender o acolhimento e a educação das crianças oriundas das classes populares. É isto que aprofundaremos a partir de agora, na próxima seção.

2 Dentre tantas, a infância abandonada e empobrecida: diálogos históricos e literários

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ARIÈS, 2019; p. 99)

A infância como fase da vida nos termos que conhecemos hoje seria inimaginável em outras sociedades situadas em tempos e espaços longínquos. Quando, ao recortar as concepções que situam a infância como uma construção social e como múltipla - seria errôneo, hoje, pensarmos em uma infância, mas em infâncias -, um esforço de conceituação parece ainda mais complexo, se não pusermos a infância ou as infâncias como um constructo que atravessa o tecido social e é emoldurado pelas marcas do tempo.

Parece óbvio que as sociedades assumem diferentes olhares para a infância, a depender de como se organizam socialmente e de como veem o humano, o papel social da mulher, as ideias subjacentes acerca da economia, da política, da cultura, da educação, etc. Pensar acerca da infância não consiste numa abstração ou num movimento filosófico, mas, tantas vezes, revela-se como uma consequência de como as sociedades se organizam socialmente.

É muito conhecida e, para muitos, desnecessariamente repetida, a ideia de que, antes da modernidade, a criança era vista como um adulto em miniatura. Considero importante partir desse contexto, para enfatizar que, antes do século XVI, nas sociedades ocidentais e orientais, as crianças não eram vistas sob um olhar particular e, muito menos, pela perspectiva do cuidado e da proteção, o que já é bem mais recente. Daí recuarmos à insigne publicação de Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família*, que mudou definitivamente os rumos da História da Infância.

Apesar das muitas críticas ao trabalho de Ariès, pelo fato dele ter apenas a concepção da infância burguesa, foi a partir daquele momento, século XVII, que teve início a temporada de publicação de estudos voltados para a reflexão acerca da família e da infância, como primeira fase da vida. Ao observar a presença das crianças na iconografia, Ariès (2019) constata que foi no século XVII que os retratos das crianças se tornaram comuns e numerosos, mas neste excerto diz-nos mais sobre a infância ao longo do tempo (Ibid., p. 28):

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

Naquele momento, as crianças também receberam outros nomes, como *bambins*, *pitchouns* e *fanfans*. Foi também neste século, o XVII, que as crianças deixaram de ser vestir como adultos e a vida escolar passaria a prolongar a idade da infância. Vale ressaltar que a diferenciação dos trajes não se atribuía às meninas. Elas ainda continuavam vestidas como mulherzinhas. Ariès (2019, p. 41) percebeu que "o sentimento de infância beneficiou primeiro meninos, enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos", e acrescenta outra ideia que nos é cara:

(...) a particularização da infância durante muito tempo se restringiu aos meninos. O que é certo é que isso aconteceu apenas nas famílias burguesas ou nobres. As crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas continuaram a usar o mesmo traje dos adultos: jamais são representadas usando vestido comprido ou mangas falsas. Elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras.

Até aqui, percebemos que se, hoje, desde a tenra infância, ainda se pode perceber, em alguns contextos, lastros da desigualdade educacional entre meninos e meninas, neste excerto de Ariès (2019) temos alguns argumentos que nos levam a pensar que até mesmo a concepção de infância traz, desde a sua origem, a marca da segregação das mulheres. Por isso também a História da Infância está sempre ligada à História das Mulheres, e aquela, senão por esta determinada, pelo menos compreendida.

Situamos a concepção de infância que circula entre os discursos e as práticas que são suscitados ao longo de todo esse trabalho: a infância como uma experiência histórica, que diferente daquilo que é ser criança. A infância a qual nos debruçamos é aquela do ápice da escravidão no Brasil, do “longo século XIX”, nas palavras de Hobsbawn, a partir das mães escravizadas, das amas de leite (onde estão os filhos delas?), do comércio de crianças escravizadas, da relação com o trabalho, pelas narrativas dos viajantes e diante de marcos como a Lei do Ventre Livre. A infância desvalida, nesse cenário, é, em sua grande parte, uma infância negra; negada, sobretudo, a muitas crianças libertas, escravizadas e livres. Assim, definimos infância como um período da vida, um momento da experiência humana, mas também uma condição da existência. E criança como o sujeito que vivencia o tempo social da infância. Um

ser constituído de múltiplas determinações: biológicas, culturais, sociais, etc. Um ser transitório.

Desse modo, o sentimento de infância não possui os mesmos significados em sociedades e tempos diferentes. Por isso, ilustramos, com apoio na iconografia, o retrato da infância a que nos referimos:

Figura 1 – Garoto negro com frutas na cabeça – Retrato de Alberto Henschel (1870)



Fonte: Acervo da Pinacoteca de São Paulo

Situamos a imagem da criança e a da mulher, de modo que, só através de uma aproximação com o feminino é que chegamos mais perto da criança. Colocamos, justaposta à primeira, dos corpos unidos da mulher e da criança, outra imagem muito conhecida na historiografia:

Figura 2 – Babá brincando com criança em Petrópolis, de Jorge Henrique Papf (1899)



Fonte: Acervo da Pinacoteca de São Paulo

A partir de Thompson (1987, p. 13), numa história vista de baixo, como sujeitos históricos silenciados estão as crianças; porque, uma vez que não produzem documentos históricos e não intervêm nos fenômenos históricos, não recai sobre elas o interesse histórico. Na sociedade brasileira oitocentista, o país e a nação se organizam a partir da independência, não apenas em 1822, mas num processo que acontece ao longo do século XIX. O que existia antes da independência era uma porção da América colonizada por Portugal.

Sobre a população no Império, é importante destacar o fim do tráfico de africanos, em 1850, com a Lei Eusébio de Queirós, que proíbe oficialmente o tráfico. Em 1851, os Decretos de Monte Alegre tornam obrigatório os registros de nascimento e óbito, a controle da igreja; e prescreve um Censo Geral. No registro civil, os recém-nascidos poderiam ser de condição livre ou de mãe escravizada. Para os primeiros, registravam dia e lugar de nascimento, sexo, nome, nome dos pais, a profissão e o domicílio deles. Para os recém-nascidos de mãe escravizada, o nome do senhor, o dia e o lugar de nascimento, sexo, cor, nome dos pais, se fossem casados, ou somente o da mãe, se não fossem. O estatuto jurídico da escravidão – que vigorou desde às Ordenações Filipinas – era definido pela mãe. Se a mãe fosse escravizada, o filho também era.

A Guerra dos Marimbondos, ou a Lei do Cativo, como ficou conhecida, de 1º de maio de 1852, foi uma rebelião popular contra o registro civil obrigatório, que seria o cativo da “gente de cor”. O recenseamento, que viria em seguida, escravizaria os pais. A Lei de 28 de setembro de 1871, ou Lei do Ventre Livre, denominou uma matrícula geral da população escravizada, para que seus dispositivos entrassem em vigor. Naquele ano, pretos e pardos somados eram 57,9% da população, entre escravizados e livres.

Em seu artigo primeiro, recomendava que os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão consideradas de condição livre. Em seu parágrafo primeiro:

Os ditos filhos menores ficarão em poder ou sob a autoridade dos senhores de sua mãe, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção ou de receber do Estado a indenização de 600\$000 ou de utilizar-se dos serviços do menor até os 21 anos completos.

Neste momento, o Estado estabelece uma relação de tutela com a infância negra. A ideia de tutela nasce vinculada ao serviço, ao trabalho que a criança e o jovem irão oferecer até os 21 anos. O Censo de 1872, após a Guerra do Paraguai (1864-1870), propunha-se a libertar os filhos das mulheres escravizadas, mas não se sabia quantas crianças escravizadas nasciam a cada ano e pensava-se em criar um fundo para comprar alforrias, mas não se tinha ideia dos

recursos financeiros necessários para que tal fundo tivesse impacto no processo de emancipação.

Num salto ao início do século XX, no contexto europeu, situamos, agora, pela perspectiva do psicanalista português João dos Santos (1966, p. 11-13), a concepção de infância que vigorou no país durante aquele entresséculo:

A experiência infantil acompanha-nos pela vida afora e, assim, podemos admitir que, tal como a obra tem uma estrutura de base e toda a construção um alicerce, também toda a personalidade tem uma base ou alicerce, que é a infância. Tal como um edifício depois de acabado, retocado e experimentado não pode dispensar os alicerces, também a pessoa não pode mentalmente anular a experiência e as vivências da sua criação.

Entendendo a infância como uma fase da vida com limites finais simbólicos, o adulto tem, pois, a sua infância e a criança que fora imbricada à sua personalidade. A criança – esse sujeito completamente envolvido nos processos de aquisição da linguagem, formação da personalidade, reconhecimento do mundo e de si próprio, necessariamente vinculado ao mundo dos adultos e às suas (pré)definições acerca da cultura e da educação - estará intacta no adulto, pela memória, ou seja, através da consciência, e pelo inconsciente.

Carvalho e Branco (2010, p. 376) destaca, em sua obra *João dos Santos: saúde mental e educação*, três aspectos que caracterizam a reflexão santiana sobre a criança, a saber:

(...) profundidade científica que, tendo como pano de fundo a psicanálise, vê a pessoa da criança como um todo não a separando, portanto, do que possa dificultar não só o equilíbrio mental como a relação com as problemáticas da escola e da aprendizagem; referente autobiográfico apresentado como modelo e repto para que cada um faça o mesmo, sobretudo quando tem por missão cuidar e educar; estilo poético, por ser o mais apropriado para falar da criança, pois nela repousa o gênio - João dos Santos gosta de dizer que as crianças são geniais - e, o que alimenta a nossa esperança, o futuro da humanidade.

Diante disso, importa dizer que João dos Santos situava suas ideias acerca da infância e da criança nos pressupostos da psicanálise e da Escola Nova. O movimento escolanovista avança na Europa no principiar do século XX, sob as necessidades de transformação social e a mudança de olhar sobre o sujeito e o conhecimento, mas no Brasil só alcança predominância entre os anos 1932 e 1969 (SAVIANI, 2013). Em linhas gerais, o escolanovismo foi um braço do paradigma liberal que rompeu com a Pedagogia Tradicional, deslocando a figura do professor como detentor do conhecimento e do aluno como sujeito passivo. Com a criança (o

indivíduo) posta(o) no centro do processo de ensino e de aprendizagem, pretendia-se observar as necessidades do sujeito, os seus desejos e movimentos.

A Escola Nova no Brasil teve seu impulso no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita e, dentre os signatários, citamos Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Cecília Meireles, dentre outros. Chegando ao Brasil no final do período denominado República Velha e ante às recentes mudanças políticas e sociais que pretendiam livrar-se das nódoas do império, a criança figurava como essa esperança de um futuro melhor, como no excerto supracitado de João dos Santos.

Influenciado pela Pedagogia Nova, João dos Santos entendia que, até os cinco anos, a criança aprende pela manipulação dos objetos e pelos jogos movimentados de relação. Nas suas palavras, ampliamos essa compreensão (SANTOS, 1989, p. 97):

Compreender o homem nas origens é compreender a criança: estudar a evolução do homem desde a animalidade à humanidade, averiguar das etapas duma vida instintiva, ou dum comportamento instintivo e cruel (de cru), para um comportamento verbalizado, é a via que nos permite encarar novas fontes de inspiração para ajudar as crianças e os povos a utilizar todas as formas de linguagem. O pré-verbal, como extra-verbal e o mítico também, continuam, como impregnam a vida do homem desde sempre. O seu conhecimento e exploração constituem enorme enriquecimento para a pessoa humana.

Muito próxima a esta reflexão santiana situa-se a proposição de Agamben (2005, p. 11), a partir de Walter Benjamin, ao dizer que "a infância encontra seu lugar lógico em uma exposição da relação entre experiência e linguagem", quando pensam que o conceito de infância só se torna acessível a um pensamento que tenha a "puríssima eliminação do indizível na linguagem". E não é esta a preocupação da psicanálise?

Uma vez mais, Agamben (2014, p. 59) nos socorre quando traz, objetivamente:

A ideia de uma infância como uma 'substância psíquica' pré-subjetiva revela-se então um mito, como aquela de um sujeito pré-linguístico, e infância e linguagem parecem assim remeter uma à outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância. Mas talvez seja justamente neste círculo que devemos procurar o lugar da experiência enquanto infância do homem. Pois a experiência, a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito.

Não na intenção de repetir o já dito, mas de contornar a ideia outra vez para ir ao encontro daquilo que já havíamos refletido no início desta seção, voltamo-nos: João dos Santos percebeu a infância como alicerce da personalidade, sua base, portanto, e esta ideia parece encontrar ressonância na recuperação da infância como experiência e, ao mesmo tempo, como linguagem, num todo que produz o homem como sujeito, na proposição de Agamben.

Esta reflexão de Agamben levará à compreensão de que o humano e o linguístico se identificam sem resíduos, porque não há um homem anterior à linguagem, apenas um homem não falante. A concepção de João dos Santos, embora não tão ligada à linguística, mas profundamente substanciada na psicanálise, não destoa dessa proposição, uma vez que nos mostra como a criança, pela aquisição da linguagem, corporal, primeiro, e verbal, depois, começa a substituir a representação de objetos pela representação das palavras e que o uso lúdico da palavra nessa fase da vida levaria a criança a aprender que "a palavra não serve apenas para exprimir ideias e sentimentos mas também para os esconder ou para calar o que não se deve dizer" (CARVALHO E BRANCO; 2010, p. 373).

Acerca disso e ladeando o pensamento santiano, Maria Eugenia (Ibid., p. 373), acrescenta:

Do equilíbrio entre falar e calar resulta a organização da vida emocional, da inteligência e da intimidade, porque a inteligência fica bloqueada quando o que se sente é reduzido ao silêncio ou quando o que se diz em nada comunica de autenticidade pessoal. Neste caso, o calar, que é tão necessário quanto o falar, pode ser levado a um tal grau que anule a intimidade e mate a inteligência dando origem, tanto na criança como no adulto, a sinais e sintomas reveladores da anulação de vida interior, parcelar ou total.

Posto isso e na intenção de amearhar mais algumas palavras fundamentais à compreensão de quem era a criança santiana, ele mesmo nos revela (SANTOS, 2013, p. 30):

(...) não é somente uma miniatura, não há só uma diferença de dimensões, mas também de proporções e de qualidade. (...) Não é, no entanto, possível definir os caracteres gerais que definem a criança, pois a personalidade infantil está em constante transformação; pode, no entanto, caracterizar-se cada uma das etapas ou "metamorfozes" pela qual a criança passa do nascimento até a adolescência.

Uma vez mais e, agora, para concluir ainda que momentaneamente esta reflexão, apoiemo-nos nas palavras de Holanda e Morato (2016, p. 35) para dizer que a infância é "uma fase de preparação e de elaboração", que recria a experiência humana, onde se reedita o desenvolvimento da humanidade no desenvolvimento de cada ser. João dos Santos percebe a

criança no singular e no espaço escolar, dotada de um sentimento de existência, mas somente devagar chega ao conhecimento de si como pessoa diferente dos demais. Para formular esta compreensão ao longo de suas obras e sua prática, João dos Santos teve como influência o neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil Édouard Claparède, o criador da Psicologia Genética Jean Piaget, Freud e Wallon, essencialmente.

2.1 Da evolução do conceito de infância aos contínuos de aprisionamento e à educação dos "desafortunados da sorte": “*se a miséria revolta até as crianças*”

"(...) o próprio perigo social representado pelos pobres aparecia no imaginário político brasileiro de fins do século XIX através da metáfora da doença contagiosa: as classes perigosas continuaram a se reproduzir enquanto as crianças pobres permanecessem expostas aos vícios de seus pais." (CHALHOUB, 2017, p.33-34)

As instituições que nos propusemos conhecer mais profundamente – a partir dos seus documentos oficiais, com suas intenções, missões e detalhes cotidianos mais sutis – fazem parte do rol de instituições pensadas e criadas deliberadamente para confinar, segregar ou mesmo apagar aquilo que incomodava às sociedades brasileira e portuguesa oitocentistas nos contextos urbanos: órfãos, alienados, doentes, famintos e degenerados.

Um marco na política de controle social dos trabalhadores, no Brasil oitocentista, foi a destruição do cortiço carioca mais famoso da época, o Cabeça de Porco, que não foi um ato isolado, mas um evento no processo de perseguição às classes pobres, consideradas perigosas e dotadas de toda sorte daquilo que seria contra o "progresso" e a "civilização". Era muito forte ainda o paradoxo "civilização" *versus* "barbárie", que merece um pouco de nossa atenção, porque fundamenta teoricamente, senão como marco genealógico, essa racionalidade extrínseca às desigualdades sociais no Brasil.

Com a chegada dos primeiros colonos, logo após a chegada do primeiro governador do Brasil, em 1549, chegaram, importados de Lisboa, “trombadinhas” para “conviverem com os índiozinhos” (RIBEIRO, 2015, p. 69). “Em 1550, chegou à Bahia, um bando descrito como feito de ‘moços perdidos, ladrões e mais, que aqui chamavam patifes’”, quem os jesuítas esperavam civilizar junto aos curumins. A escravidão indígena durou um século, até ser suplantada pela escravidão negra. É por aquilo que Darcy Ribeiro descreve como *Criatório de gente* na formação do povo brasileiro, que entendemos a raiz do antagonismo civilização/barbárie que sustentaria, séculos depois, a violência e o controle contra as crianças pobres; ou seja, desde o princípio, indígenas, patifes e ladrões compunham a mesma massa que seria controlada e aprisionada pelo trabalho:

Ao longo dos séculos, uma vez que cada frente de expansão que se abria sobre uma área nova, deparando lá com tribos arredias, fazia delas imediatamente um manancial de trabalhadores cativos e de mulheres capturadas para o trabalho agrícola, para a gestação de crianças e para o cativo doméstico. (RIBEIRO, 2015, p. 76)

Ribeiro (2015) alude também que, segundo a documentação colonial, os indígenas teriam aptidões para “ofícios artesanais”, como carpintaria, marcenaria, serralheria e olaria. Seria esta uma primeira herança marcante da educação jesuítica para as crianças desvalidas do século XIX. Além desta, e muito em decorrência do sistema econômico e político que se desenhara naquele contexto, os trabalhos agrícolas, como se ilustrou na citação acima, também foram mecanismos de controle e instrumentos educativos para a infância desvalida em muitas regiões do Brasil. Até o presente, aquilo que se entende como exploração infantil ou, noutros termos, “trabalho infantil”, no interior do nordeste brasileiro, entre as classes populares, é pujante no eito ou na “roça”, como ainda conhecemos. Tantas crianças com distorção idade-série que chegam aos anos finais da primeira etapa do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever, em sua maioria, é trabalhadora no campo, na terra onde seus pais vivem⁴.

Isto posto, quase contornamos o porquê dos governantes dissimularem suas ideologias classistas na formação das políticas públicas, tendo em vista que toda a política de fundo imperial dominou as técnicas coloniais com refinados mecanismos de exploração e expropriação. Esse contexto para o qual nos reportamos foi a face áurea do desenvolvimento capitalista na época da expansão civilizatória. Contabiliza-se que pelo menos cinquenta milhões de pessoas morreram de fome na Índia, na China e no nordeste do Brasil nos três períodos que compreendem as três eras do capitalismo: indústria, progresso e expansão civilizatória (DAVIS, 2002).

O imperialismo forjou-se na miséria colonial e na pujança dos impérios ocidentais, em especial o império britânico, mas também o português. Essa robustez imperial não teria sido possível sem o etnocídio, o ecocídio, as grandes fomes e epidemias perpetradas contra as classes populares que por aqui viviam. O imperialismo construiu teias coordenando as periferias do mundo e, por isso, não é de se espantar que as políticas eugenistas e higienistas que se difundiam rapidamente no Brasil estivessem também em plena efervescência na Europa décadas anteriores e com mais intensidade naquele período. As elites do Nordeste abraçaram a europeização, o embranquecimento e a desafricanização do Brasil.

É neste pano de fundo que se estruturam as instituições calcadas no princípio da exclusão e da segregação social. A perspectiva do confinamento estava em plena ascensão no século XIX e, só no Ceará, por exemplo, havia treze instituições para segregar quem incomodava, como Asilos de alienados, Santas Casas de Misericórdia e Leprosários; No

⁴ Essa constatação advém de uma pesquisa que desenvolvemos em paralelo, no interior do Piauí, ao acompanhar alunos de Estágio Supervisionado nas escolas públicas do município de Picos.

Piauí... entre outros, fincados na ideia de disciplinamento dos corpos e de biopoder, noção criada por Michel Foucault, que diz respeito ao exercício de controle sobre a mortalidade e a definição da vida como implantação e manifestação de poder. Achille Mbembe consideraria este conceito insuficiente e complementaria esse sentido com o que chamou de necropolítica, que aqui nos assiste:

A ocupação colonial tardia difere em muitos aspectos da primeira ocupação moderna, particularmente em sua ocupação entre o disciplinar, a biopolítica e a necropolítica. A forma mais bem sucedida de necropolítica é a ocupação colonial contemporânea da Palestina. [...] A combinação dos três possibilita ao poder colonial a dominação absoluta sobre os habitantes do território ocupado. O estado de sítio em si é uma instituição militar. Ele permite uma modalidade de crime que não faz distinção entre o inimigo interno e externo. Populações inteiras são o alvo do soberano. As vilas e cidades sitiadas são cercadas e isoladas do mundo. A vida cotidiana é militarizada. É outorgada liberdade aos comandantes militares locais para usar seus próprios critérios sobre quando e em quem atirar..." (MBEMBE, 2022, p. 47-49)

O saber-poder que legitimava a idealização desses espaços era o discurso médico-científico, em efervescência na época. Acerca dele, Chalhoub (2017, p.34) ilustra brilhantemente como se funda e propaga:

Os intelectuais-médicos grassavam nessa época como miasmas na putrefação, ou como economistas em tempo de inflação: analisam a "realidade", fazem seus diagnósticos, prescrevem a cura e estavam sempre inabalavelmente convencidos de que só a sua receita poderia salvar o paciente. E houve então o diagnóstico de que os hábitos de moradia dos pobres eram nocivos à sociedade, e isto porque as habitações coletivas seriam focos de irradiação de epidemias, além de, naturalmente, terrenos férteis para a propagação de vícios de todos os tipos.

2.2 "A literatura é a infância enfim reencontrada": as fronteiras entre o sonho, a memória, o real e a ficção

Arranjava-me lentamente, procurando as definições de quase todas as palavras, como quem decifra uma língua desconhecida. O trabalho era penoso, mas a história me prendia, talvez por tratar de uma criança abandonada. Sempre tive inclinação para as crianças abandonadas. (Graciliano Ramos, em Infância)

Por vezes, parece que a criança abandonada mais difícil de encontrar e reconhecer é aquela que fomos. São grandiosas as obras literárias que transitam entre memórias, ficção, diários e romance de formação que dirigem o olhar para esse reencontro com a infância. No processo criativo de muitos/as escritores/as, desde tempos imemoriais, o retorno à infância foi/é ponto de inspiração, tema ou desvio imaginativo. Há também aqueles que escrevem a partir do método intuitivo, de modo a usar o material dos sonhos como matéria-prima para a ficção, e muitos são os grandes nomes da literatura contemporânea que afirmam a importância dos sonhos para a narrativa escrita, dentre muitos, os escritores africanos Mia Couto e José Eduardo Agualusa. Outros, como aqueles da geração de 30 - notadamente, Graciliano Ramos e José Lins do Rêgo - mas também o Rodolfo Teófilo, na sua novela *Violação*, entre muitos outros nomes, aproximam a escrita literária daquilo que entendemos como reapropriação do mundo infantil numa fronteira muito próxima daquilo que acontece no sonho e no discurso historiográfico quando toma como fonte as autobiografias (referimo-nos aqui às discussões no campo da História da Infância).

Gostaríamos, pois, de situar essa voz que escreve em primeira pessoa e que se expressa, na maioria das vezes, no gênero denominado "autoficção", assim chamado por fundir ficção e autobiografia. Desde a década de 60, tanto na narrativa curta quanto nos romances, a presença da primeira pessoa vem num crescendo. Vê-se um "eu" que não se furta da existência e da comunicação, a revelar-se entre a criação, a memória e o real. Tanto no trabalho do investigador quanto no do escritor, há a ideia da fusão do eu com o objeto, no sentido de que é possível transpor os limites da própria existência a partir do trabalho que se realiza. Estando à procura de si, o investigador (o historiador, por exemplo) ou o escritor parte do conhecido para o desconhecido, num movimento que faz do conhecimento a extensão da experiência interior. Retiramos do que lemos aquilo que é estranho para nós. Nas palavras de Bataille (1992, p. 207):

O desejo de conhecer é nela (na poesia, no texto escrito) incessantemente misturado com o desejo contrário, de retirar a cada coisa a porção de desconhecido nela contida (...) O triunfo das reminiscências têm menos sentido do que se imagina. É, ligado ao desconhecido, ao não-saber, o êxtase que se liberta de uma grande angústia. A favor de uma concessão à necessidade de possuir, de conhecer (abusado, se assim se quiser, pelo reconhecimento), estabelece-se um equilíbrio. O desconhecido provoca-nos, frequentemente, angustia, mas é ele a condição do êxtase. A angústia é medo de perder, expressão do desejo de possuir. É uma paragem diante da comunicação que excita o desejo, mas suscita medo.

Na perspectiva de Bataille (2016), a construção narrativa é um lugar de riqueza de estranhamentos e, a partir disso, podemos dizer que a linguagem nos direciona a um jogo de espelhos, em que nos revelamos e somos revelados. Roland Barthes (1997), nas primeiras palavras de sua *Aula*, diz-nos que "o sujeito soberano é a linguagem". O inconsciente está no cerne do paradigma estruturalista e, se por um lado é a razão de ser da Psicanálise, por outro, contribui para a ação da antropologia em Levi-Strauss e na distinção entre linguagem e fala por Saussure. Estas duas referências acrescidas de Freud e Barthes compreendem a base epistemológica do Lacan, um "rebelde" que também deu enormes contribuições à Psicanálise, diga-se de passagem, em um momento muito delicado, mas falaremos sobre isso mais adiante.

Após essa digressão, interessa-nos continuar a refletir sobre essas dobras onde se encontram a linguagem e a infância. Seguindo ainda o fluxo das palavras de Bataille, esse êxtase que se põe como uma "paragem diante da comunicação que excita o desejo e suscita o medo" revela-nos a força da palavra escrita na constituição e no reconhecimento do sujeito, pela construção narrativa desse "eu" que se desloca em direção ao desconhecido - seria, pois, um fragmento ou um resíduo desse desconhecido o "grande outro"? É a partir dessa inquietação que, na seção seguinte, faremos uma incursão teórica sobre o reencontro com a infância na literatura e no sonho como isto pode perfurar o real e respingar no discurso historiográfico.

Para iluminar esse caminho ainda obscuro, Bataille (2016), em *A literatura e o mal*, que diga-se de passagem pôs nessa obra o sentido profundo de reportar-se ao tumulto da sua juventude, da qual os seus estudos eram o eco ensurdecido, traz-nos:

A literatura é o essencial, ou nada é. (...) A literatura é comunicação. A comunicação implica lealdade: a moral rigorosa é-nos dada nessa visão a partir das cumplicidades no conhecimento do Mal, que fundam a comunicação intensa. A literatura não é inocente e, culpada, deveria por fim confessar-se como tal. Apenas a ação tem os seus direitos. **A literatura, como lentamente quis demonstrar, é a infância enfim reencontrada. Mas poderia a infância que dominasse ter uma verdade?** (grifo nosso)

A partir desse excerto em grifo, pode-se inferir que a substância daquilo que se escreve ou a intenção que subjaz a escritura é um reencontro com a infância e, sendo a literatura culpada por não reconhecer esse movimento, está fortemente ligada ao Mal - mas não apenas por isso. A concepção de infância que Bataille apresenta nesta obra é de um momento em que estamos presos numa armadilha; é uma fase da vida a ser abandonada, um lugar em que se escolhe estar em falta e sujeito a condenações várias. Para ele, o mundo infantil é dominado pelas subversões e a literatura é esse lugar de sublimação dessa época terrível, digamos assim, seria uma reificação do mal. E, agora, ao lado da pergunta que Bataille encerra, "poderia a infância que dominasse ter uma verdade?", ponho alguns questionamentos: Seria esta verdade que vem da infância a ficção? Ou esta verdade da infância seria aquele desconhecido que o sujeito busca e lhe oferece o êxtase capaz de levá-lo a construir a ficção, como uma fuga dessa realidade? Nesse reencontro à infância, a literatura estaria em par com o sonho?

Partindo do pressuposto de que para Freud, com base na *Interpretação dos sonhos*, todo o funcionamento psíquico está fundado em um conflito fundamental, uma divisão do eu, e que o sonho tem um papel central na elaboração psíquica e ainda que, nas suas palavras, "sonhamos, a cada noite, a mesma cena marcante de nossa infância, a cada vez refeita, remontada, modificada seguindo as linhas de força do desejo", não estariam todas as nossas sombras tão presentes na narrativa escrita ficcional de um modo mais ou menos confessional? Em toda narrativa escrita não científica haveria um reencontro com a infância? Ou melhor, se a voz atravessa o tempo e quem se põe na autoria é o sujeito da infância, toda a literatura seria, em maior ou menor medida, um microrretrato da infância (de alguém)?

Esta última indagação leva-nos à célebre frase de Shakespeare no quarto ato de *A tempestade*: "Somos da mesma matéria de que são feitos os sonhos". Essa afirmação abraça as nossas reflexões acerca da escrita ligada a um derramar-se da infância represada, contida, guardada naquele compartimento longínquo e esquecido do tempo, mas que está vivo apesar de toda a poeira levantada pelo presente e é, ali naquele miúdo do que já não somos e mal lembramos, que parece estar tudo que ainda se pode ser e fazer.

Foi em palavras parecidas com estas que Gisafran Jucá, ao falar sobre a narrativa histórica e o tempo como motor da intencionalidade (que sugere a narrativa), afirmou: "Quem decidimos ser hoje não é uma decisão do presente, depende consciente e inconscientemente do passado". Suas palavras convidam a proposição de Michel de Certeau (2020, p. 52-53), na *Escrita da História*:

(...) o historiador é aquele que reúne menos os fatos do que os significantes. Ele parece contar os fatos, enquanto, efetivamente,

enuncia sentidos que, aliás, remetem o notado a uma concepção do notável. O significado do discurso historiográfico são estruturas ideológicas ou imaginárias; mas elas são afetadas por um referente exterior ao discurso, por si mesmo inacessível.

Na sequência, Certeau (2020) cita Roland Barthes na afirmação de que o discurso historiográfico não segue o real, embora trabalhe sobre ele (fonte documental), mas que aquele não faz senão significá-lo e afirma ainda que esse discurso reintroduz como relíquia, num texto fechado, "a realidade que se exilou da linguagem". Assim, entendemos que o discurso historiográfico pode aproximar-se da literatura, sem, contudo, confundir-se, mas caminharem lado a lado.

Neste cerne, podemos tornar esse argumento mais palpável e objetivamente mais próximo daquilo que chamamos de reencontro à infância. No livro *Infância*, Graciliano Ramos, em um tom de folhetim, transita ludicamente entre ficção, autobiografia e romance de formação. Em seus trinta e nove capítulos, observa-se a apreensão infantil do mundo e a formação de um leitor-escritor pela lógica de um "eu" adulto completamente imiscuído na criança que fora. Eis um adulto que não censura a voz da criança que ainda o constitui. O livro começa com a frase "A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada..." e toda sua narrativa assemelha-se àquilo que se entrega ao outro com as mãos em conchas, suas memórias inteiras ou fragmentadas, reconstituídas dos medos, desejos e inquietações que cortam os anos e viram palavra.

Se a literatura nasce desse movimento interno do sujeito em busca de si mesmo, é apenas no contexto social, na linguagem exteriorizada e pelo olhar do outro, que o sujeito se reconhece efetivamente. Acerca disso, Antonio Candido (2019, p. 85) preconiza:

(...) O público é condição para o autor conhecer a si próprio, pois esta revelação da obra é a sua revelação. Sem o público, não haveria ponto de referência para o autor, cujo esforço se perderia caso não lhe correspondesse uma resposta, que é definição dele próprio. Quando se diz que escrever é imprescindível ao verdadeiro escritor, quer isto dizer que ele é psiquicamente organizado de tal modo que a reação do outro, necessária para autoconsciência, é por ele motivada através da criação. Escrever é propiciar a manifestação alheia, em que a nossa imagem se revela a nós mesmos.

Nesse movimento entre o desconhecido que se acessa por dentro e o olhar do outro sobre esse resíduo expresso pela linguagem no meio externo, conhecemo-nos pela escrita e pela fala. Nesse ponto, poderíamos dizer que a relação transferencial entre escritor e leitor é muito próxima daquela que se estabelece entre analisando e analista. A fala e a escrita partem da

angústia que procura o que não se tem e deseja, em direção ao outro, que nos devolve o olhar para o ponto inicial ou, como queria Lacan, "tanto o inconsciente como a poesia implica que se os escute".

Isto nos leva a pensar que o escritor, o poeta, o analisando e o historiador vivem nos limites diante de um dilaceramento e um "malefício", naquele sentido que Bataille (2016) sugere, ou seja, um tipo de sacrifício que se faz por amor a um objeto que nos ocupa. Também em confluência ao que dizem Candido e Lacan sobre a escuta e a imagem exterior do texto/da poesia, Bataille (2016, p. 80) acrescenta:

(...) só a poesia, que nega e destrói o limite das coisas, tem a virtude de nos devolver à sua ausência de limite; o mundo, numa palavra, é-nos dado quando a imagem que dele temos é sagrada, pois tudo o que é sagrado é poético, tudo o que é poético é sagrado.

Entre o sagrado e o mal, atravessado pelo que conhece e desconhece, pela angústia e pelo êxtase, está o escritor, o analisando e o investigador (historiador). Mas voltando o nosso olhar para o "mal" enquanto reflexo daquilo que se escreve, algumas palavras ainda são necessárias para contornar esse pensamento, a partir de Bataille, e a fim de alcançar nosso objetivo: o "mal" como aquilo que é eminentemente nosso, íntimo, guardado nos redutos menos iluminados, na perspectiva de Bataille, é tudo aquilo que foi significado na infância e, de algum modo, nutrido ao longo de toda a vida. É o resíduo do nosso espontaneísmo, aquilo que carece de alguma coragem para revelar-se, a nudez do espírito, não importa se feio ou belo, a substância crua da existência.

No sentido de que a literatura seja uma expressão que traz a infância para o real, para o olhar do outro, para o público que devolverá ao escritor a revelação do que ele é, como afirmou Candido (2019), em que medida isto nos aproxima da ideia do material onírico para Freud? Tentaremos, pois, em algumas palavras, refletir acerca disso.

De acordo com Freud (2020), na sua obra *A Interpretação dos sonhos*, a vida infantil é uma das fontes que alimentam o sonho, na parte em que não é lembrado nem empregado na atividade mental de vigília. Para Freud e segundo a literatura científica que fundamenta suas percepções, há imensa facilidade das recordações da infância e da juventude tomarem parte no sonho, coisas das quais não pensamos mais e que já parecem ter perdido toda a importância para nós. Reconhece também que não só imagens, pessoas, lugares e acontecimentos importantes retornam pelo sonho, mas também aquilo que foi insignificante e indiferente durante a vigília e que os sonhos mais profundos carecem de uma distância temporal daquilo que se viveu no estado de vigília.

Nesse sentido, Freud (2020) situa também um equilíbrio quanto ao imenso papel das impressões infantis na vida onírica, sobre os elementos mais recentes na memória dos sonhos. Acerca disso, Hildebrandt (*apud* Freud, 1875, p.11):

Pois o estranho é que, via de regra o sonho não toma seus elementos dos acontecimentos grandes e profundos, dos interesses dominantes e instigadores do dia que passou, e sim de coisas secundárias, das migalhas sem valor, por assim dizer, migalhas do passado vivido recentemente ou mais remoto.

Seguindo o fio desse raciocínio, a psicanálise situa o comportamento da memória onírica como de grande interesse para qualquer teoria da memória. Mas para Freud (2020, p.37), as fontes do sonhar podem ser tanto estímulos corporais quanto excitações psíquicas e enumera as fontes nesta classificação: *excitação sensorial externa (objetiva)*; *excitação sensorial interna (subjéctiva)*; *estímulo corporal interno (orgânico)*; *fontes de estímulo puramente psíquicas*. Se por um lado o sonho está para a memória, por outro, ele está para o esquecimento. Acerca disso, uma vez mais recorreremos às palavras do autor: "Todas as lembranças dos sonhos, porém, estão sujeitas a uma objeção capaz de depreciar imensamente o seu valor a um olhar crítico. Podemos perguntar se a nossa memória, que omite tanto do sonho, não falsifica aquilo que retém."

Nesse lugar suspenso para o qual o sono nos leva, num retorno a tempos imemoriais e situações frequentemente impenetráveis à consciência, afastamo-nos do mundo externo e muito levamos dele, mas apesar do esforço de reproduzir o sonho pela memória, nada tira o seu caráter enigmático. E aqui, por estas notas do tradutor, Renato Zwic, da edição que nos serviu de apoio, tentaremos, pois, ligar os pontos desta conversa:

Não existem sonhos absolutamente racionais e que não contenham alguma incoerência, algum anacronismo, algum absurdo. (...) O sonho é a anarquia psíquica, afetiva e mental, é o jogo das funções entregues a si mesmas e se exercendo sem controle e sem meta; no sonho, o espírito é um autômato espiritual. (...) Não há nada que possamos imaginar de tão confuso, tão desordenado ou tão monstruoso com que não possamos sonhar.

Semelhante ao caos possível na dimensão onírica é aquilo que furtivamente inspira a escrita, mas que nem sempre é inteligível ou acessível à consciência, essa voz que tantas vezes assume o texto no caminho da ficção ou que assume algum contorno apenas na expressão explícita dos interesses temáticos ou instrumentais do escritor. Ou ainda, na percepção de Certeau (2020), os não-ditos que o historiador apreende do documento e tudo que é notável para ele a partir dos seus interesses, mas que não constitui os fatos da realidade histórica. É

bem verdade, senão uma obviedade, que a História enquanto ciência não se constitui com a imaginação, o sonho e os desejos do investigador, mas tudo isso existe também enquanto força mobilizadora do sujeito que produz o discurso historiográfico. No capítulo acerca de *O que Freud fez da História* em *A Escrita da História*, Certeau (2020, p. 307) aprofunda:

O que nós chamamos inicialmente história não é senão um relato. Tudo começa com a vitrina de uma lenda, que dispõe objetos, curiosos na ordem em que é necessário lê-los. É o imaginário de que temos necessidade para que o alhures repita apenas o aqui. Impõe-se um sentido recebido numa organização tautológica que não diz outra coisa além do presente. Quando recebemos o texto já se efetuou uma operação: ela eliminou a alteridade e seu perigo, para não guardar do passado senão fragmentos integrados nas histórias que uma sociedade inteira se conta nos serões, encastrados no quebra-cabeça de um presente.

Inferimos que, diante das necessidades do presente, daquilo que emerge do "eu" de agora, há, pois, muito mais elementos externos à alteridade mais próxima do passado do que do instante presente, para "contaminar" o discurso historiográfico. Mas Certeau (2020, p. 308) acrescenta a esta ideia, o fato de que o uso dos conceitos psicanalíticos como a morte do pai, o Édipo e a transferência servem para tudo, inclusive à História, mas alerta que "não são mais do que utensílios decorativos quando têm por objetivo apenas designar ou cobrir pudicamente o que o historiador não compreende. Circunscrevem o inexplicado; não o explicam. Confessam uma ignorância".

Tanto mais poderia ser dito e refletido, com mais profundidade, nestas e noutras leituras, acerca dos diálogos possíveis entre os conceitos e campos aqui apresentados. Contudo, suspendemos esse movimento inicial, com a compreensão de que a psicanálise certamente aproxima-se muito mais do esquecimento do que da memória, sendo esta mais circunscrita no campo da consciência. Entretanto, em maior ou menor medida, a literatura pode ser um reencontro com a infância na brecha do significante dos sonhos, nem sempre compreendido ou lembrado, mas eminentemente e visceralmente ligado aos lugares mais longínquos da psique.

Quando o indivíduo se comporta como uma coletividade, buscando resgatar a sua unicidade ilusória pela narrativa escrita, isto comunica o que a fala torna impossível. A psicanálise está ligada à fala e não à escrita e a fala, por um lado, exercendo uma vontade de poder e, por outro, uma dúvida que precede a escrita, contribui para desenvolver outros espaços de imaginação. Há algo precioso quando as pessoas podem sonhar alto e tocar seus significantes antes de escrever. Isto faz toda a diferença na vida de dentro e de fora do papel, quer seja ciência ou ficção.

O livro, enquanto artefato material que produz sentidos ao escrito, pode marcar a consciência de uma época. A escrita que nasce como necessidade e impõe-se ao cotidiano como força organizadora do real, como condição de sobrevivência, para além das necessidades materiais e objetivas e, por estar neste patamar de "alimento do espírito", aponta alguma luminescência no caos que é o existir. A escrita de Carolina Maria de Jesus nos põe em contato com duas questões fecundas para Antonio Candido: "em que medida a arte é expressão da sociedade" e "em que medida é social, isto é, interessada nos problemas sociais" (CANDIDO; 2019, p.29).

Afora isto, a escrita de Carolina revela um movimento consciente de denúncia. Há uma queixa explícita com a miséria que assolava a população mais pobre de São Paulo, nos anos 50, submetida a condições subumanas e degradantes como única alternativa de existência e com os políticos que fingiam não ver tudo aquilo. Carolina chamava de heróis aqueles que insistiam em viver, apesar da miséria, e escrevia para que seu lamento alcançasse aqueles que detêm o poder, para que, desta sensibilização, pudesse nascer um outro olhar sobre a vida aviltante dos favelados.

Desde a publicação da primeira edição de *Quarto de Despejo* e a difusão posterior de outros escritos de Carolina, percebeu-se o crescente interesse pelo conjunto de sua obra nos meios literários e entre leitores e compradores de livros. Há uma implicação ética nesse alvoroço, quando o sofrimento das classes populares é moeda corrente entre aqueles que "consomem" sua rotina e, a elas, pouco ou nada retorna. Com essa inquietação, começamos por apontar nossa identificação com este excerto de Rocha (2007, p. 30) no seu trabalho acerca da "dialética da marginalidade": "Fotógrafos, cineastas, escritores, antropólogos, críticos literários, todos *nós* temos nossa própria parte no despertar de um interesse internacional nas vidas, esperanças e sonhos dos excluídos. Mas quanto a eles, quanto aos próprios excluídos?"

Consideremos dois obstáculos ético-metodológicos nesta empreitada: o interesse de dar voz às crianças da favela do Canindé, violentadas diuturnamente, sendo silenciadas pela própria condição de criança, num pressuposto que a caracteriza como alguém ainda em estado de aprendiz e incapaz de deduções mais elaboradas e, num segundo plano, o lugar que estas crianças ocupam na estrutura social, especificamente naquele contexto urbano paulista e cinquentista.

Ciente do lugar delicado para dar voz a quem se julga "silenciado" por fatores de múltiplas ordens, este trabalho pretende olhar de forma mais detida para aquelas crianças que aparecem quase como figurantes em *Quarto de Despejo*, apesar do afeto direcionado por

Carolina a elas. Os seus filhos, ainda pequenos, e outras crianças que formavam o rol de habitantes amontoados naqueles barracões insalubres.

Cruamente, nesta obra, vê-se crianças que morreram porque a mãe alcoólatra esqueceu de alimentá-las; crianças bêbadas, que vão comprar pinga para os pais e voltam bebendo; crianças que vão à escola embriagadas; crianças violentadas por vizinhos que não gostam delas; crianças querendo trocar de mãe, porque a que têm não lhes oferece comida; crianças de dois anos de idade que assistem a cenas de sexo ou são abusadas pelo pai, dentre outras situações de horror semelhante. Os adultos expulsavam-nas com pedras, fezes e água gelada arremessadas, com promessas de jogar água quente, em caso de desobediência à ordem já dada. Para esses pequenos indefesos, faltavam comida, roupa, calçado e remédio, e também afeto e paz. Paz era tudo que aquelas crianças não tinham.

No caminho construído pela escrita de Carolina, há algumas rotas para refletir sobre o contexto político brasileiro e paulista naquela década. As descrições do cenário urbano, do setor industrial, da situação econômica (inflação e poder de compra do cruzeiro, moeda do Brasil, naquele período), das políticas de assistência, da atuação religiosa na formação de caráter na favela e das práticas caritativas contornam um horizonte possível de entrever. Claro que muito já se escreveu sobre isso e nem mesmo concentram nossos interesses neste ensaio, mas, consideramos possível amearhar alguns horizontes para compor o retrato da infância que ali se construiu, com todas as implicações sociais, éticas e políticas que se desdobram da infância à vida adulta dentro de qualquer contexto e, especificamente, na favela do Canindé.

No diálogo com esta obra, atravessam algumas vozes muito conhecidas do campo da História da Infância, da Sociologia, da Crítica Literária e da Psicologia. Com os dois pés fincados no mirante sustentado por pilares das ciências da educação, vislumbramos, a 360 graus, a construção das infâncias sob muitas perspectivas que se relacionam e influenciam mutuamente. Sem esperar muita nitidez da imagem que se captura, ao menos, espera-se que fique a delicada sensação de ouvir, embora com ruídos, o ressoar ensurdecedor do lamento daquelas crianças, para não mais termos sons tranquilos enquanto houver uma criança em situação de sofrimento.

"O pior na favela é o que as crianças presenciam..."

"15 de julho de 1955. Aniversário da minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela. Mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos". Assim começa o diário de Carolina, com o lamento de não poder realizar o desejo da filha de ter sapatos, necessidade básica de qualquer pessoa imersa na cultura

ocidental. A criança descalça e a mãe, entre a difícil escolha de satisfazer duas necessidades elementares, opta pela primeira fome, a mais visceral. O valor das coisas expresso na palavra "custo" já permite entrever a distância entre a possibilidade e o desejo sempre inalcançável, a corrida desumana de Carolina para pôr o mínimo na panela e não ser suficiente.

Neste excerto e no que prossegue ainda no início do livro, fica explícita uma das maiores causas do sofrimento de Carolina: não poder dar comida aos filhos; sendo esta também a sua fonte de alegria, quando pode oferecer um alimento melhor para as crianças. Todos os dias, não de modo incansável, mas quase automaticamente, "ela faz tudo sempre igual", como em *Cotidiano* de Chico Buarque, para catar lixo nas ruas, trocar por alguma quantidade de dinheiro que seja suficiente para comprar o alimento do dia, quer fosse uma refeição ou os pães para o café da manhã seguinte.

As crianças ficam em casa, inicialmente, mas saem para brincar nas ruas e, inevitavelmente, estão expostas a tudo. Assistem ao vai e vem de todos que entram e saem dos barracões, aos conflitos, às visitas inesperadas e, por sempre estarem a incomodar os adultos que ali viviam, eram expulsas com maus tratos e violências de toda sorte. Aquilo entristecia profundamente Carolina, que passou a alimentar uma aversão às vizinhas e à maioria daquelas pessoas, por sempre ouvir queixa de seus filhos e o lamento destes após as situações de violência a que eram submetidos.

As crianças da favela do Canindé, presentes nos diários de Carolina, não tinham um só rosto, um só corpo ou uma só cor. As infâncias constituíam, ali, um grupo heterogêneo, na diversidade de sexo, idade, cor e tanto ou mais naquilo que recebiam de atenção, cuidado, afeto, proteção e educação. Múltiplas subjetividades constituíam-se naquele espaço de tantas outras subjetividades já constituídas e moduladas pela necessidade, fome, miséria, apreensão e intensa segregação. Que marcas os adultos cansados e tantas vezes desesperançados imprimiam naquelas crianças? Sem privacidade e intimidade, os pequenos alcançavam os lamentos, acessavam os olhares dos pais, o fundo das panelas, o corte da luz, a busca pelo alimento, os gritos, os choros e os silêncios.

A tristeza da favela encobria-se nas brincadeiras das crianças. Quando Carolina saía todas as manhãs em busca de lixo, Vera Eunice, João e José Carlos, seus filhos, ficavam a brincar no quintal. Ao chegar, Carolina os encontrava na rua, sob ameaça da vizinha. Os barracões não têm muro e a rua era lugar para tudo, inclusive para brincar. Mas as brincadeiras das crianças, seus movimentos, sons e bulício arranhavam a inquietação dos adultos, já sobrecarregados de tensões e angústias com as necessidades básicas de cada dia.

Naquilo que as crianças presenciavam na favela, havia a perda do que é tão caro à infância: a ingenuidade, a imaginação, o desconhecimento da camada mais dura da realidade. Sobre isso, Carolina M. de Jesus (2014, p. 45) anuncia:

(...) Todas as crianças da favela sabem como é o corpo de uma mulher. Porque quando os casais que se embriagam brigam, a mulher, para não apanhar, sai nua para rua. Quando começam as brigas os favelados deixam seus afazeres para presenciar os bate-fundos. De modo que quando a mulher sai correndo nua é um verdadeiro espetáculo para o Zé Povinho:

– A Fernanda saiu nua quando o Armim estava lhe batendo.

– Eu não vi. Ah! Que pena!

– E que jeito é a mulher nua?

O que as crianças assistiam não era um espetáculo de teatro com véu de fantasia, mas a realidade crua, impiedosa, sem máscaras para a violência. Violência que, cotidianamente, assustavam-nas e exigiam um endurecimento, uma tentativa de qualquer de defesa. O retrato social construído pelas elites e difundido incansavelmente pelos meios de comunicação de massa pesa a mão para caracterizar a violência na favela, como uma marca dos empobrecidos e segregados, o que, de algum modo, produz fendas no tecido que constitui a infância e a juventude naquele contexto. O que Isobe e Ribeiro (2021, p. 9) elucidam pode melhorar a nossa percepção:

Na série Menores e Vagabundos, publicada no jornal Lavoura e Comércio são apresentados adjetivos que resumiam a maneira como os meninos e meninas que vagavam pelas ruas, eram retratados na imprensa: “[...] vadios, promíscuos, nus, sem pão, sem teto, atirados à rua, ao lodo, ao vício, dormindo ao ar livre, sujos, com vestes estilhadas, desordenados, fumantes, com tendência ao alcoolismo e detentores de maldade precoce”. (Menores e vagabundos, 1911a, 1911b). As páginas do periódico forjam um retrato ameaçador da infância que passa a compor o grupo de indivíduos das classes perigosas estabelecendo, assim, o estatuto de periculosidade daquele contingente.

Chalhoub (1986, p. 22) elucidam a aproximação e quase indefinição dessa percepção das classes pobres como "classes perigosas" nos discursos de época: “[...] os pobres carregavam vícios, os vícios produzem os malfeitores, os malfeitores são perigosos à sociedade; juntando os extremos da cadeia, temos a noção de que os pobres são, por definição, perigosos”. Esta caracterização não eximia as crianças da culpa e do terror social atribuídos a toda a classe trabalhadora ou grupo de pessoas empobrecidas, excluídas e marginalizadas nas grandes cidades brasileiras.

É imperioso recordar o debate ocorrido na Câmara dos Deputados do Império do Brasil, em maio de 1888, para um projeto de lei sobre a repressão à ociosidade. Outra vez, Chalhoub (1986, p 25-26) amplia nosso entendimento:

(...) em cidadãos nos quais não abunda a virtude, grassam os vícios, e, logo, dada a expressão 'classes pobres e viciosas', vemos que as palavras 'pobres' e 'viciosas' significam a mesma coisa para os parlamentares.

(...) O contexto histórico em que se deu a adoção do conceito de 'classes perigosas' no Brasil fez com que, desde o início, os negros se tornassem os suspeitos preferenciais. Na discussão sobre a repressão à ociosidade em 1888, a principal dificuldade dos deputados era imaginar como seria possível garantir a organização do mundo do trabalho sem o recurso às políticas de domínio características do cativo.

Esse cativo era o lugar dos indesejáveis e não havia ali qualquer distinção ou prioridade, hierarquias ou elementos frágeis entre os indivíduos. Acerca disso, Carolina M. de Jesus (2014, p. 92) desabafa: "(...) quem reside na favela não tem quadra de vida. Não tem infância, juventude e maturidade". Nesse contexto, desde muito cedo, imersas na compreensão das condições de existência e subsistência da família, as crianças poderiam vir a desenvolver alguma sensibilidade ou impulso colaborativo no trabalho. O trabalho infantil, nesse contexto, não assume conotação de exploração, mas de divisão das responsabilidades ou qualquer sentido de protocooperação para a permanência da vida.

Se era precoce a iniciação ao mundo do trabalho, assim o era também a inserção nos "prazeres" da carne. "*O meu filho, com 11 anos já quer mulher. Expliquei-lhe que ele precisa tirar o diploma de grupo. E estudar depois, que o curso primário é muito pouco*" (JESUS, 2014, p. 92) preocupava-se Carolina. Sobre a educação daquelas crianças na favela, Carolina diz mais, e recortamos seus pensamentos para compor alguma imagem mais nítida desse todo sem molduras. Por exemplo: "*O José Carlos não quer ir na escola porque está fazendo frio e ele não tem sapato. Mas hoje é dia de exame, ele foi. Eu fiquei com medo, porque o frio está congelando. Mas o que hei de fazer?*"

A fome não era o único pesadelo da realidade de Carolina. O sofrimento dos filhos, o desejo não satisfeito, a falta de calçado, o frio, o básico sempre ausente e o poço fundo da necessidade cada vez mais longe da salvação... Seria a escola uma esperança? Ir à escola, apesar da falta dos sapatos e do frio nos pés, seria a resistência e o desejo último de transformação da vida ou transformação social? Numa incursão mais do que breve, gostaríamos de desfiar algo mais sobre a educação das crianças naquele contexto.

Num recuo ao Brasil Colônia, a fim de solucionar o problema de abandono dos órfãos, crianças pobres, afastadas do caminho da salvação, os jesuítas, objetivando o resgate de almas com comportamentos desviantes dos valores cristãos, criaram os colégios de meninos, “instituições destinadas a abrigar legiões de indiozinhos sem pai” (DEL PRIORE, 1991, p. 27). O período colonial apresentou diferentes ritmos de crescimento e, nos primeiros dois séculos, com o crescimento acelerado das cidades e pelas conseqüentes transformações sociais e estruturais, aumentou o índice de crianças abandonadas ou sem habitação. Alguns “enjeitados” acabavam sendo adotados como “filhos de criação” ou agregados por famílias estruturadas (VENÂNCIO, 1997, p. 190).

Foi determinado a Antônio Paes Sandi, Governador da Capitania do Rio de Janeiro, através de uma carta régia de 1693, que os expostos fossem criados com o custeio do poder público. Somente em 1738 criou-se a Roda dos Expostos no Rio de Janeiro, com a doação de Romão de Mattos Duarte, com o objetivo de servir de amparo aos recém-nascidos abandonados. “Casa de Expostos”, “Depósito de Expostos” e “Casa de Roda” foram algumas das denominações dadas às instituições que utilizaram a roda para receber as crianças e os adolescentes pobres abandonados (PAVÃO, 2011).

Até o fim do Império, as medidas de amparo à infância pobre no Brasil assumiam um caráter religioso, vinculadas, na maioria das vezes, à Igreja Católica. As primeiras instituições de atendimento à infância desvalida apareceram no Brasil na segunda metade do século XIX, como o Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854), o Imperial Instituto de Meninos Surdos (1855), a Escola de Aprendiz de Marinheiro (1873), o Asilo de Meninos Desvalidos, a Escola Quinze de Novembro (1889), dentre outras.

Essas primeiras instituições tinham o propósito de auxiliar crianças desvalidas e orientar a maternidade com princípios da puericultura, num processo de desenvolvimento civilizatório e fortalecimento das gerações e da raça humana. Com o avanço da ciência médica, sobretudo em decorrência da preocupação com as causas da mortalidade infantil e o avanço de doenças infectocontagiosas, articulada aos processos de reformas urbanas, práticas médicas higienistas e eugenistas, estiveram na vanguarda da criação de instituições, influenciando políticas de assistência à infância pobre no Brasil. Esse pensamento tinha como finalidade a prevenção da desordem, da criminalidade e da loucura.

As primeiras instituições articulavam medicina social, filantropia e ações governamentais e foram reconhecidas como Roda de Expostos, Hospitais, Casas de

Recolhimento e Colégios de Órfãos, muitas vezes com administração privada e auxílio financeiro do governo da província.

Nesse diapasão, Carolina M. de Jesus (2014, p.89) traz:

Quando existia a saudosa Rua Itaboca, eu digo saudosa porque vejo tantos homens lamentando a extinção da zona do meretrício. Quando eu ia lá e via as mulheres mais nojentas e perguntava:

– Onde vocês foram criadas?

– No Abrigo de Menores.

– Vocês sabem ler?

– Não! Porque? Você é padre?

Eu parava a interrogação. Elas não sabiam ler, nem cuidar de uma casa. A única coisa que elas conhecem minuciosamente e pode lecionar e dar diplomas é pornografia.

Pobres órfãos do juiz!

O abrigo de menores de que fala Carolina era um exemplo de recolhimento, muito mais do que acolhimento das crianças pobres ou "desvalidas" - conforme eram nomeadas nos documentos históricos de fins do século XIX até meados da década de 50 no Brasil - dos indesejáveis, na organização urbana desejosa de limpeza e ordem social. Acerca disso, conversamos um pouco mais na próxima seção.

A infância em Menino de Engenho

História e memória são formas de entendimento do passado que nem sempre se confundem ou mesmo se complementam. A história não só carrega consigo algumas lacunas e incompreensões frente ao passado, como se comporta, muitas vezes, qual campo de embates, de desavenças e disputas. Por isso ela é, por definição, inconclusa. Já a memória traz invariavelmente para o centro da análise uma dimensão subjetiva ao traduzir o passado na primeira pessoa e a ele devotar uma determinada lembrança: daquele que a produz. (SCHWARCZ; 2019, p. 19-20).

Nesta seção, abordaremos aspectos centrais do romance memorialista *Menino de Engenho*, no que toca às práticas culturais infantis na ficção e na realidade de sua produção, ao “ser criança” e às interlocuções com o momento histórico em que foi escrito e ao qual se refere. É imperioso destacar que a todo momento a análise da obra literária estará em diálogo com a historiografia, de modo a limitar incompreensões e equívocos entre a construção ficcional da memória e os fatos históricos reais. O excerto acima vem a confirmar a clarividência dos limites postos nesse diálogo e a possibilidade, no entanto, de vir a ser proveitoso tanto para

compreender o contexto histórico, político e econômico na construção da obra como, no caminho inverso, os impactos da produção literária na construção da realidade histórica desse período.

A história tem início com a morte da mãe de Carlinhos, vítima de violência do pai, aos seus quatro anos de idade. Após essa tragédia familiar, o pai é internado num hospital e Carlinhos, órfão de pai e mãe, é levado pelo seu tio Juca aos cuidados de sua tia Maria e seu avô materno José Paulino. Geográfica e historicamente, a narrativa acontece no interior da Paraíba, no município do Pilar, no Engenho Santa Rosa, propriedade de José Paulino. É nessa espacialidade que Carlinhos, personagem principal do romance, passa toda sua infância e início da adolescência.

José Lins do Rego, escritor modernista, nascido na mesma localização espacial da obra, em 03 de junho de 1901, constrói seu romance de estreia no ano de 1929 e a obra é publicada apenas em 1932. Muitas confluências entre a infância do personagem Carlinhos e a memória de infância do narrador são marcas visíveis do romance. Entretanto, tentaremos, nesta ocasião, selecionar os episódios mais marcantes e/ou imprescindíveis quanto ao sentido de infância.

Esta ficção absorve algumas nuances do contexto econômico e político do cenário pós-abolição e da situação de miséria para a qual a abolição de nada serviu; além das diretrizes do patriarcalismo e as formas de tratamento e entrelaçamentos entre casa-grande e senzala, com certo lirismo, graça e até beleza. Mas não era de se esperar menos, uma vez que José Lins do Rego participou do Movimento Regionalista do Nordeste, liderado por Gilberto Freyre, e conseguiu concretizar essa perspectiva nacionalista do Modernismo com *Menino de Engenho*, que é o primeiro livro da saga “Ciclo da cana-açúcar” do autor.

Antônio Carlos Villaça, no prefácio do livro destaca que, apesar de *Menino de Engenho* ser considerado um instrumento de crítica sociopolítica, o autor em si não tinha pretensão política, nem mesmo a de escrever um romance, pois a meta era escrever a biografia de seu avô, a fim de mostrar que o velho representava o típico senhor de engenho da região açucareira do Nordeste. Contudo, durante o processo de escrita, a própria narrativa se impôs, convertendo-se em romance.

Na leitura de um romance, somos conduzidos pela voz do narrador que é literário e, ao mesmo tempo, social, se considerarmos que a própria escolha de quem vai narrar parte do posicionamento do autor em relação à sociedade, e sobretudo, à realidade histórico-social; acerca disso, Lukács (1965) afirma a necessidade de representação da realidade, que, por sua vez, é superada no confronto com a imaginação do escritor e/ou artista.

Tanto o romance memorialístico como a autobiografia articulam os campos História e Memória^[1], salvaguardadas as suas particularidades. Os dois gêneros partem de experiências subjetivas de quem escreve, que organiza, seleciona, reformula, interpreta sua história ou situações específicas de formas diferentes ao longo da sua vida. No entanto, isto nos permite inferir que tal romance memorialístico revela o conhecimento da biografia do autor, uma vez que o mesmo utiliza de personagens e narradores fictícios, assim, não saber da biografia do autor é indiferente à compreensão da obra, mas essencial para extrapolar o deleite que a literatura proporciona para a dimensão da crítica histórico-literária.

A autobiografia permeia o campo da memória. A formulação de textos sobre a própria trajetória de vida se faz através do recurso da memória, resultado da lembrança que se transforma em linguagem, adicionada à imaginação e ao olhar particular sobre aquilo que se passou, recriando situações a partir do ponto que se fala, do presente que se escreve e se lembra (PIOVESAN, 2007, p. 3).

A partir disso, é possível dizer que na autobiografia temos um narrador que se reinventa por meio do discurso situado no momento da fala ou da escrita, preenchendo as lacunas da memória com imaginação e, ao mesmo tempo, analisando sua própria atuação no passado como se fosse um narrador observador. Quem lê uma autobiografia sabe que está diante de uma análise que o autor faz de si mesmo, ao contrário do romance memorialístico, que não nos permite dizer que os fatos narrados e seus personagens são verídicos. Logo, a posição que o leitor assume diante dessas duas narrativas é o que mais as distingue, uma vez que uma situa-se no âmbito da ficção, utiliza-se de personagens e situações imaginadas, porém inseridas dentro de um determinado espaço-tempo real; a outra situa-se no âmbito do real, o autor identifica-se como narrador e personagem e o leitor ganha o aval para tomar aquilo como um fato verídico (LEJEUNE, 1996).

Ser “*menino de engenho sinhôzinho*” e ser “*menino de engenho moleque*” sinalizavam muitas diferenças sociais:

Nas sabatinas, nunca levei um bolo, mas quando acertava, mandavam que desse nos meus competidores. Eu me sentia bem com todo esse regime de miséria. Os meninos não tinham raiva de mim. Muitos deles eram de moradores do engenho. Parece que ainda os vejo, com seus bauzinhos de flandres, voltando a pé para casa, a olharem para mim, de bolsa a tiracolo, na garupa do cavalo branco que me levava e trazia da escola (REGO, 2018, p. 55).

No imaginário infantil revelado pelo autor adulto há situações de pertencimento à vida dos criados e, ao mesmo tempo, certo distanciamento e reconhecimento dos privilégios que as crianças da casa-grande tinham em relação às outras. É interessante perceber que José Lins do Rego descreve o personagem Carlinhos como sensível às desigualdades sociais, o que, na perspectiva do contexto e da realidade, alheia à ficção, as crianças pertencentes a determinada classe social tendem a se sentir confortáveis com o grupo ao qual pertencem. Contudo, sabe-se que a lógica infantil e as sensibilidades das crianças são fortemente influenciadas pelos adultos que as educam e o contexto em que vivem.

Conforme assevera Freyre (2009, p. 78):

O grande engenho patriarcal ou a grande fazenda brasileira era uma comunidade que se mantinha por conta própria - econômica e socialmente - poucas vezes, abrindo para o mundo exterior suas enormes cancelas, por necessidade de caráter econômico. Possuía canaviais ou cafezais e plantações de mandioca, feijão-preto e outros produtos, utilizados no consumo interno. A população incluía, além do proprietário e da sua família, feitores ou superintendentes, vaqueiros ou pastores, algumas vezes um capelão e um preceptor, carpinteiros, ferreiros, pedreiros e uma multidão de escravos (FREYRE; 2009, p. 78).

Gilberto Freyre revela uma visão positiva que tinha a respeito deste período, ao considerar que apesar dos elementos antagônicos entre si, senhores de engenho e os negros escravizados tinham uma relação harmoniosa. No senhor feudal estava a centralidade da formação brasileira e ao negro que, literalmente, em muitos casos, coube a função de servir de alicerce para o triunfo da casa-grande (FREYRE, 2009).

De igual modo, nota-se a adesão de Jose Lins do Rego à tese do sociólogo Gilberto Freyre, que foi um precursor nacional no campo da História da Infância, sobretudo pelo olhar de que a criança era vista como um adulto precoce e ao condicionar a constituição do sujeito “menino” ao modelo patriarcal; assim como ele, tudo ao seu redor, se constituía em função do senhor de engenho que detinha o poder sobre tudo, ainda que o Coronel José Paulino seja descrito como um homem bom e justo. O menino percebia as desigualdades sociais, mas as via como naturais, e até harmônicas. Ali, negros e negras continuavam trabalhando em troca de alimentação e vestuário, “com a mesma alegria da escravidão” (REGO, 2018, p. 109).

Ser “menino de engenho senhorzinho” e “menino de engenho moleque” evidenciava claras diferenças. Carlinhos, no primeiro dia que chegou brincou com os moleques no *copiá* e no dia seguinte não pôde brincar com eles novamente, porque estavam ocupados, uns pastoreando no curral, outros carregando as latas de leite. Diante disso, ele não se compadece,

pelo contrário, recorda o quão delicioso era aquele leite da hora, bem cedinho, combinado com a imagem alta e solene de seu avô.

De tanto brincar no engenho, descalço e sob o sol, imitando os “moleques”, Carlinhos é criticado pela tia Maria:

Você está um negro — disse-me a tia Maria. — Chegou tão alvo, e nem parece gente branca. Isto faz mal. Os meninos da Emília já estão acostumados, você não. De manhã à noite de pés descalços, solto como um bicho. Seu avô ontem me falou nisto. Você é um menino bonzinho, não vá atrás destes moleques para toda parte. As febres andam por aí. O filho do seu Fausto, no Pilar, há mais de um mês que está na cama. Para a semana vou começar a lhe ensinar as letras (REGO, 2018, p. 27).

As crianças que eram filhas dos empregados do engenho faziam parte de um grupo só, intitulado “moleques da bagaceira”. Estes não faziam parte da casa-grande, viviam por toda a parte descalços, eram livres, soltavam pipa, pião, jogavam castanha, só não sabiam ler, o que não era muita coisa, segundo o narrador. Por isso, Carlinhos sentia inveja deles.

A visão de Carlinhos sobre a vida boa e feliz dos moleques será contrastada pela visão d’O “*Moleque Ricardo*”, publicado em 1935, em outro livro da série do autor, quando vai refletir sobre a discriminação pela qual passava desde a infância, pois ali, ele e os outros moleques eram como o lixo do engenho; tinham que estar brincando, pois não podiam estar na casa-grande, nem com as mães que estavam trabalhando. Espetavam os pés atrás de boi para os senhores, no entanto, tinham que se contentar com um jacá. Sabia que tinha uma alma igual a de Carlinhos, mas que quando ambos crescessem, um seria patrão e ele um empregado de enxada. Não tinha raiva do menino de engenho, mas sentia vontade de ser como ele, andar de carneiro, e não ter nenhuma obrigação.

Com a morte de sua prima Lili, a quem ele compara a um anjo, pois nem brincar ela brincava, sempre recolhida e calada, a sua tia Maria passou a ter mais cuidados com ele e proibiu as brincadeiras com os moleques e pôs-se a ensinar-lhe o alfabeto durante o dia inteiro, mas a atenção de Carlinhos estava do lado de fora, com o rumor da vida que ele perdera, por isso não aprendera nada. Mas nesses momentos, outra coisa chamava-lhe a atenção: as conversas das costureiras sobre a intimidade de outras famílias para as quais trabalharam em outros engenhos, pelas quais soube da decadência de engenhos de outros coronéis.

Sentidos de Infância, Patriarcalismo e Escravidão

A narrativa é construída a partir de memórias de Carlinhos adulto, que narra com nostalgia a infância no engenho de seu avô, Coronel José Paulino, que era quem mais tinha terras em Santa Rosa, a quem ele muito admirava e considerava um exemplo de patriarca.

A infância no engenho é descrita com nostalgia, contudo, o que mais se destaca nessas lembranças é a tristeza pela perda dos pais, principalmente de sua mãe, que morrera pelo excesso de cólera de seu pai. Anos depois, sabe da notícia da morte do pai, motivo pelo qual o narrador irá dizer que essas perdas os tornaram cético e atormentado de visões ruins.

ERA UM MENINO TRISTE. Gostava de saltar com os meus primos e fazer tudo o que eles faziam. Metia-me com os moleques por toda parte. Mas, no fundo, era um menino triste. Às vezes dava para pensar comigo mesmo, e solitário andava por debaixo das árvores da horta, ouvindo sozinho a cantoria dos pássaros (REGO, 2018, p. 80).

Nesse espaço, os sentidos de infância estarão fortemente relacionados à vida junto ao engenho. Assim como o engenho, que representa a moenda responsável pela transformação da cana em açúcar, a infância no engenho possibilita a transformação do menino da cidade em menino de engenho senhorzinho. A palavra “engenho” que dá nome ao novo lar de Carlinhos remete também à engenhosidade, à capacidade de inventar, ao lúdico, tão comum ao universo da criança.

Um novo mundo se abre ao menino Carlinhos ao transitar por entre a casa-grande e a senzala, ao brincar com os primos e com os moleques, ao inserir-se na realidade dos adultos, no contato com as superstições e crenças populares, com as experiências sexuais precoces com animas, e com negras do engenho, antes dos doze anos de idade, com a doença sexual adquirida. Tudo isso, aliado à perda dos pais, irá construir diferentes sentidos de infâncias vividos pelo protagonista.

O Engenho Santa Rosa é descrito como se fosse um mundo, uma sociedade completa e que vive em harmonia, mesmo com as claras divisões étnico-raciais, de classe e gênero. O menino Carlinhos chega a esse mundo na condição de órfão, quando vai morar com o avô, sobre o qual sua mãe contava tantas histórias parecidas com contos de fadas. No Coronel José Paulino verá um modelo de patriarca.

Percebe-se na narrativa uma infância dividida entre o bem e o mal, na qual ora Carlinhos se revela como um menino terno, quando está com seu avô ou com sua tia Maria. Já quanto a sua tia Sinhazinha, vai alimentar um sentimento de ódio, chegando até a cogitar alguma forma de matá-la. A velha Sinhazinha não gostava de ninguém, era a tia má, escondia as frutas para

que não comessem e andava com a chave da dispensa no cós da saia, e tinha uma negrinha só para maltratar.

Certo dia, sem querer, Carlinhos desenrolou o seu pião bem em cima do pé da velha, que, furiosa, enche-lhe o corpo de palmadas terríveis. Era a primeira vez que apanhava de alguém, por isso chorou como um desenganado, mais pela vergonha de apanhar do que pela dor, segundo o narrador. Vendo-o chorar, a negra Luísa, diz-lhe algo que vai doer muito mais: "Ela só faz isto porque você não tem mãe" (REGO, 2018, p. 37). Com isso, Carlinhos desaba, pois era verdade.

Carlinhos admirava seu avô por ser um homem bom, justo e leal, nunca o vira com uma arma no quarto, mas queria mesmo que ele fosse um velho severo, assim como outros senhores de engenho, "que protegesse assassinos, tivesse guarda-costas, gente de rifle" (REGO, 2018, p. 86).

Ouvia falar no dr. Quincas do Engenho Novo, num seu Né do Cipó Branco que, com cabras armados, arrombara a cadeia para tirar um protegido das grades. Estes sim, que eram senhores de engenho de verdade. Quando chegavam os parentes do Itambé, o seu Álvaro da Aurora, o Manuel Gomes do Riacho Fundo, com os filhos pequenos de botas e faca no colete, me punha a admirá-los como os meus grandes modelos (REGO, 2018, p. 86).

No entanto, o velho José Paulino era temido muito mais pela sua bondade. Ninguém nem ousava a enfrentar a sua mansa autoridade de chefe. Logo, nota-se que, por um lado, o menino admira a bondade de seu avô, contudo, escolhe como modelos os homens maus, contraventores, cangaceiros, aqueles que resolviam as desavenças com apenas uma bala.

Carlinhos e seus primos gostavam de brincar de bando de cangaceiros, e nessa brincadeira todos queriam brincar de ser o cangaceiro Antônio Silvino, o mais temido, e tido como herói entre eles. Em uma tarde, um informante veio anunciar a visita deste cangaceiro e seu bando. Os meninos ficaram eufóricos, porque estariam diante de um mito.

Ao cair da noite chega o bando de cangaceiros para fazer uma visita de cortesia, jantam dormem e vão embora. As crianças olhavam admiradas todos os adereços que o herói cangaceiro carregava, os observavam em silêncio durante o jantar; só ele falava, seus cabras calados temendo alguma repressão. As histórias que o cangaceiro contava não impressionaram muito, conhecer o mito foi decepcionante para Carlinhos, pois o imaginava arrogante e impetuoso e não com "aquela fala bamba". Nota-se nesse trecho a aliança entre senhores de terras e cangaceiros. A esse respeito, Mansur (2019) analisa que o autor trabalhou com os dois tipos de representação que se tem do cangaço, na lenda popular do nordeste brasileiro e o cangaço real. No caso da lenda, considera que toda lenda possui certa verdade, e,

acidentalmente, segundo ele, em casos isolados, o cangaço fez justiça para alguns oprimidos enfrentando coronéis, contudo, “coronelismo e cangaço andavam em harmonia simbiótica” (MANSUR, 2019, p. 8).

O menino antecipou suas experiências no amor precocemente no cercado do engenho, pois a primeira experiência que teve foi no curral, com animais, na companhia dos “moleques da bagaceira”. Sobre isso, Freyre (2006) aponta que tanto o clima tropical quanto o sistema escravocrata foi responsável pela iniciação precoce de filhos de coronéis no sexo. Segundo ele, nessa prática, as primeiras vítimas eram sempre os moleques, animais domésticos e só depois a negra e a mulata.

O narrador conta que o desejo pelo sexo crescia muito mais rápido que os braços e as pernas. Depois dos animais, veio a negra Luísa, a quem ele caracteriza como anjo mau de sua infância. Ela o iniciara no sexo, fazendo coisas que ele nem sabia explicar, mas que sujavam a sua castidade de criança, segundo ele. Logo depois, a mulher deixa de procurá-lo e surge prenha. Era comum essa cena no engenho; negras grávidas sem que soubessem quem era o pai, mas geralmente, era de um senhor de engenho.

Carlinhos vê-se sujo diante dessa fase da infância, a qual analisa que não aprendeu as letras, mas em porcarias era um menino prodígio. Porém, será aos doze anos que irá deitar com uma “grande mundana dos cabras do eito”, da qual irá adquirir a “doença do mundo”, que pode ser entendida como uma forma de naturalização da doença para os homens. Seu avô orgulhava-se do neto namorador, e Carlinhos sentia-se respeitado entre os homens depois de contrair gálico.

Portanto, os sentidos de infância expressos na obra estão direta e indiretamente relacionados ao ideário de infância no contexto de transformação social e mental que carecia a sociedade pós imperial: a criança como principal motor da História. No contexto da Primeira República, que compreende o tempo retratado na memória de Carlinhos e a escrita da obra, “seguiu-se empurrando a criança para fora da escola, na direção do trabalho na lavoura, alegando que ela era ‘o melhor imigrante’” (DEL PRIORE, 2018, p. 13).

Para Ariès (2019) essas duas novidades aceleraram a supervalorização da criança. No contexto brasileiro do final do século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos, enquanto os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares; “nesse período, o trabalho infantil continuava sendo visto pelas camadas subalternas como a ‘melhor escola’” (DEL PRIORE, 2018, p. 10).

Nesse contexto, a escola surgirá como alternativa para corrigir a criança que ele se tornou. Contudo no livro seguinte, *Doidinho* (1933), de José Lins do Rego, a escola se converterá em um pesadelo e Carlinhos se tornará um menino revoltado, chegando até mesmo a fugir do colégio para voltar para o engenho.

Para além da beleza estética da escrita literária, o que intuimos como de maior relevância ao trabalho historiográfico é a possibilidade de apreensão do contexto histórico e das representações sociais utilizadas pelo autor para descrever práticas sociais, morais e culturais em determinado período. Há de se considerar que, salvos os elementos meramente ficcionais - próprios da fantasia - e os critérios de recepção estética que o leitor deverá, pois, lançar mão, como assevera Chartier (2011), a literatura poderá ampliar a compreensão da realidade social, sendo possível destacar tensões e confrontos da vida social e, no caso particular desta investigação, as práticas infantis, a concepção de infância e as culturas infantis no Nordeste Brasileiro, durante a Primeira República – recorte espaço-temporal de produção desta obra.

Consideramos que a literatura, como fonte de pesquisa histórica e, em diálogo com documentos oficiais, possibilita uma visão mais abrangente de determinado contexto histórico e das representações sociais utilizadas pelo autor para descrever práticas sociais, morais e culturais em determinado período. Nesse sentido e nesta produção, o romance *Menino de Engenho*, publicado em 1932, por José Lins de Rego, permitiu refletir sobre a realidade social neste texto literário, e o contexto histórico de produção e circulação da escrita, em busca de caminhos possíveis para resgatar o ideário de infância, as práticas culturais infantis e os elementos das interações criança-criança e criança-adulto na primeira metade do século XX no nordeste brasileiro.

Ao longo deste texto foi possível perceber as “Tessituras teórico-literárias e o ser criança”, a partir da relação entre texto literário e historiografia no tocante ao “ser criança” nesse espaço-tempo, o ideário de infância, as práticas culturais infantis e as condições da escrita, publicação e influências do autor; além disso, ao abordar a relação entre os “Sentidos de Infância, Patriarcalismo e Escravidão”, com esparsas reflexões e incursões socio-históricas, ressalta-se a importância de discutir o tema Infância, tão recente como preocupação social e mais ainda como inquietação epistemológica, em virtude das profundas carências teóricas pela natureza realmente difícil do objeto (que não é objeto), por se tratar de quase sempre - salvo os trabalhos do campo Sociologia da Infância ou História da Criança, que tomam como ponto de partida a própria criança em relação com as outras crianças, os adultos e a realidade social - são resultados da percepção do adulto sobre a infância, é de fundamental relevância científica e

social. Científica, tendo em vista, as dificuldades metodológicas inerentes ao campo e a própria escassez de fonte documental sobre o que há bem pouco tempo não tinha importância social, e, social, porque desde que se conheça mais sobre as culturas infantis e a criança como ser de sociabilidades, existirão prerrogativas para maiores intervenções civilizatórias, de redução das desigualdades e verdadeiramente emancipadoras.

A criança e a animalidade do homem, em A fome e Violação

Se a literatura, em alguma medida, pode nos transportar a outros tempos e espaços e nos permitir acessar alteridades, quer em situações de profundo prazer ou em grandes desventuras, como nestes dois livros, ela também pode aprofundar nossas sensibilidades e nos levar a outras dimensões de nós próprios. A experiência de leitura de *A fome* e de *Violação*, do cearense (de coração) Rodolpho Teófilo perturba, inquieta, angústia também, mas para além das emoções que revolvem, auxiliam-nos na interpretação do fenômeno do acolhimento e, mais profundamente, no desvelamento das concepções de criança e infância, no fim do século XIX.

Parece-me, do que não tenho certeza, que a nossa percepção do sofrimento e a consciência do nosso espírito frente às tragédias são piores do que qualquer flagelo e todas as dores físicas que podem causar. A partir das questões sociais levantadas pelo sanitarista e entrelaçadas no romance *A fome* e na novela *Violação*, ficam algumas inquietações: Quais os limites do sofrimento humano? Existem limites? Que consequências imateriais mantêm-se por longo período depois de uma epidemia ou de uma grande seca? Se as reminiscências de dor podem transformar-se em potência de vida ou de morte, como isto atravessava as subjetividades das crianças personagens das narrativas de Rodolpho Teófilo?

Em *Violação*, um fato curioso que também aparece em *A fome*, é a questão da animalidade do homem, o homem como fera, diante necessidade do alimento ou, em *Violação*, especificamente, pela necessidade do prazer carnal, da satisfação de um desejo. Dentre os momentos mais chocantes da narrativa, citaria a face do homem como fera, besta humana, em *A fome*, quando os coveiros estupraram o cadáver da jovem noiva. A descrição daquele espaço-tempo, revelava um homem exposto aos grandes desafios colocados pela natureza e a sua degradação física e espiritual frente à necessidade e ao desejo de sobrevivência; e também a ignorância religiosa que ele lamenta, em alguns momentos, enaltecendo, de algum modo, a importância da fé e a presença do sobrenatural nas situações de maior sofrimento humano.

Façamos, agora, um diálogo entre algumas obras de ficção, no sentido de capturar as concepções de infância da época em estudo e de relacionar possíveis sentidos de educação da infância em Brasil e em Portugal naquele período:

O retrato de uma infância negra, a partir de O olho mais azul, de Toni Morrison

Esse livro carrega uma potência, uma força gigantesca acerca da feminilidade negra e da infância negra. Pecola, personagem principal da narrativa, é uma criança negra que reza todos os dias para ter o olho azul, por acreditar que isso melhoraria sua vida em todos os aspectos, trazendo principalmente beleza, aceitação social e paz familiar.

Toni Morrison nos permite adentrar à narrativa com intimidade, por uma linguagem oral e sonora sem complexidades, provocando a curiosidade do leitor e a gratidão pela confiança recebida no compartilhamento de situações tão íntimas/pessoais das personagens.

A história de Pecola e as consequências de sua vida entendidas pelos acontecimentos traumáticos das vidas dos seus pais, não provoca pena, mas instiga, inquieta e aumenta a admiração por ela. Ao mesmo tempo, o livro nos provoca quanto aos estereótipos de beleza difundidos socialmente e os danos que causam nas nossas sensibilidades, sobretudo das crianças e mulheres negras. O livro contém cenas de abuso sexual infantil, tornando-o pesado, mas também potente por isso, porque faz pensar sobre o que muitas vezes tentamos fugir: o que nos causa mais medo e repulsa. Sem dúvida, um livro marcante e necessário.

A cruzadas das crianças, de Marcel Schwob

Não se sabe se lendária ou real, a cruzada das crianças aconteceu em 1212, quando duas expedições com cerca de sete mil pequenos partiram da Alemanha e da França em busca da Terra Santa, em Jerusalém. Relatos escritos à época e recontados no século XIX por Marcel Schwob, ainda que sob a dúvida de estar entre ficção ou realidade, introduz-nos ao cenário curioso da obstinação e perspicácia infantil na lida desafiadora do deslocamento marinho.

Conta esta história que tais crianças fugiram de suas casas, a pé, relutantes às tentativas de dispersão pelos adultos, principalmente as mães, e trilharam uma rota sem mapa, mas com a certeza de que, quando chegassem ao mar e ao atravessarem-no, encontrariam a terra santa e o santo sepulcro. Um goliardo, dois papas, três criancinhas (as pioneiras na viagem), um escrevente e um calândar contaram suas versões desta aventura com opiniões contrárias ou a

favor, com detalhes que, do ponto de vista ficcional, contém muita riqueza imaginativa e se, na perspectiva da realidade, uma fonte histórica de imenso valor.

Em um possível encontro com infieis que, certamente, pode ter mudado o itinerário para algures ou o fim dado pelo mar Mediterrâneo, parece que nunca chegaram à Terra prometida, mas até hoje são protegidas e acolhidas por Deus, por serem dotadas de toda pureza.

Memórias de uma infância portuguesa, em Contra mim, de Valter Hugo Mãe

A beleza de “Contra mim”, último livro de Valter Hugo Mãe, começa (ou termina) pela capa-arte da artista brasileira Adriana Varejão. Sou fã do seu trabalho, mas não por isto. Penso que trouxe mais beleza à edição do livro e, além dos azulejos representarem muito do local onde se passa a narrativa, a escolha da artista brasileira parece-me coerente com a paixão e o encantamento pelo ultramarino, que reluz do autor e ilumina a narrativa. Este é o quarto livro de Valter Hugo Mãe que leio e, ainda construindo uma intimidade com sua escrita, sinto-me maravilhada com “Contra mim”, pela surpresa e deslumbre que tive com sua autobiografia.

Por uma possível e feliz sincronicidade, a temática central do livro coincide com o reencontro com a infância e a voz da infância na memória adulta. Mas o livro é muito mais que isto e, embora no formato de contos — ou “imitando um romance”, nas palavras do autor —, concentra uma ideia geral, que perpassa a obra inteira, e anuncia outros temas como a importância do afeto na família e na educação escolar; o invisível do imaginário infantil na percepção adulta; o processo de aquisição da linguagem e o poder das palavras desde a mais tenra infância; os processos migratórios e o racismo na visão da criança; o contexto histórico, com nuances políticas, econômicas e culturais de Portugal na década de 70 do século XX; dentre outros.

O prefácio lindíssimo da Nélida Piñon poderia ocupar minhas atenções agora, mas deixo esse sabor aos leitores. Peço licença para comunicar não uma impressão geral, mas uma conexão: temido pelo narrador, o “apocalipse das crianças” permite imaginar o assombro nas mentes infantis durante a pandemia da COVID-19. Tantas lamúrias e perdas, notícias terríveis e ansiedades pela vacina e volta à escola haverão de ter gerado medo e inquietude por esta coisa invisível chamada coronavírus, que mudou a forma de brincar, de estudar e de ser feliz no mundo das crianças — e até dos adultos, tão sérios e seguros do porvir.

Infâncias Quilombolas, em Torto Arado, de Itamar Vieira Júnior

“Sobre a terra há de viver sempre o mais forte”. É com essa frase que Itamar Vieira Júnior encerra *Torto Arado*. Talvez seja essa força de quem vive em cumplicidade com a terra uma das coisas que mais encanta tantos leitores nesse romance tão premiado e aclamado pela crítica.

Uma trama que se desenrola em *Água Negra, Chapa Velha — Chapada Diamantina, Bahia* —, sobre o trabalho dos quilombolas e a luta pela terra, a presença marcante da ancestralidade e dos encantados nas casas de jarê, o arado como cura, a família criada pelos laços de sofrimento, a força do passado e do silêncio, a resistência, a intimidade com a natureza e o não dito que nos capta a sensibilidade e aflora emoções tantas. Bibiana, Belonísia, Donana, Salu e Zeca Chapéu Grande parecem íntimos, como outros nordestinos valentes e de bom coração, que reconhecemos pelos traços culturais que partilhamos. O povo negro que, num único corpo, carrega quilombos inteiros e toda a ancestralidade que atravessou o oceano para alcançar o limite da exploração.

A beleza de *Torto Arado* é dar voz à Belonísia, mesmo depois dela ter perdido sua língua, e fazê-la falar, num “torto arado”, as ânsias e desejos de um povo inteiro, que só lutou pelo direito de existir, pela moradia, pelo direito de ficar com as mandiocas que plantou e colheu em seu quintal, com as próprias mãos.

Uma escrita sensível e carregada de intencionalidade, que proporciona a experiência sinestésica de pisar na areia, sentir o Sol inclemente queimar a pele, o gosto do dendê, do beiju e do buriti, ouvindo o farfalhar das folhas dos umbuzeiros e outras plantas que dão sombra na caatinga, leva-nos a pensar sobre as subjetividades infantis diante do trabalho e na luta pela terra, como era a situação dos libertos nacionais, depois da Lei do Ventre Livre.

Infâncias indígenas em As doenças do Brasil, de Valter Hugo Mãe

O livro começa com excertos de documentos históricos de grande relevo para a compreensão das relações coloniais como a carta de Pero Vaz de Caminha ao rei D. Manuel, o Sermão da Visitação de Nossa Senhora, de Padre Antonio Vieira e “Do nome do Brasil”, de Frei Vicente do Salvador e dois excertos sobre a concepção do homem branco, na perspectiva de Davi Kopenawa e Ailton Krenak. Desse prelúdio, o autor parte para uma ficção sobre a cosmologia dos abaeté, seus ritos, conhecimentos, encatarias e vocábulos, que revelam um universo à parte, não por exclusão ou isolamento, mas pela complexidade e pelas leis próprias que regem aquelas formas de existência.

Valter H. Mãe tenta tornar esse mundo particular pelos nomes e referências, como “feminina” para designar mulher, “transparência” com o sentido de infância, “opacidade” com o sentido de maturidade e outras expressões mais difíceis de decifrar como “osso do relâmpago” e “sopro vocabular do vento”, além das belezas dos nomes próprios revelando a essência dos seres: “Honra”, “Boa de Espanto”, “Meio da Noite”, “Verdadeiríssima Divindade”, por exemplo.

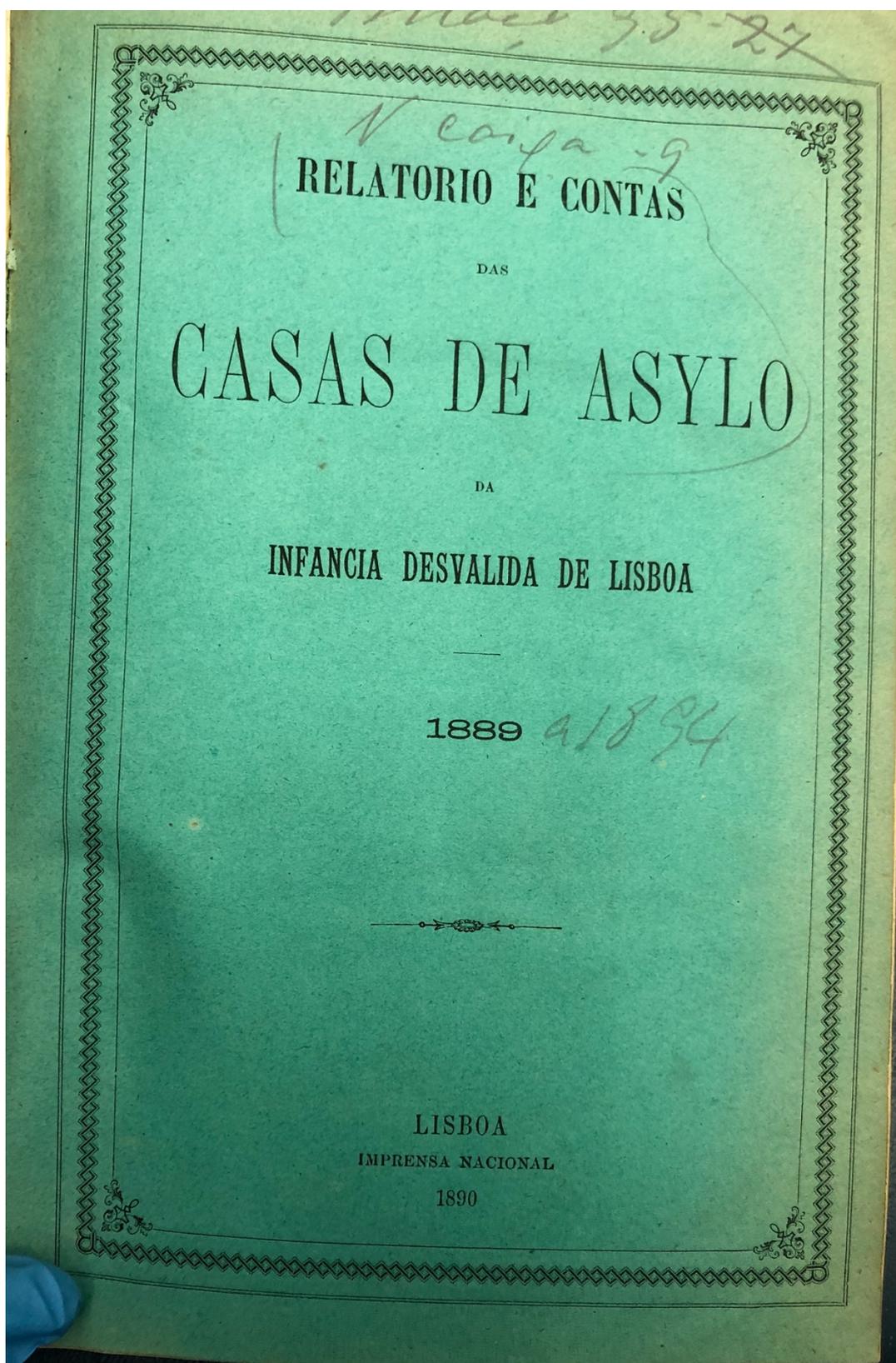
Um livro escrito por um português e dedicado a um dos maiores líderes e pensadores indígenas, Ailton Krenak, e dedicado a mostrar que as “doenças” ou grandes problemas do Brasil, como a corrupção, advém do contato com o colonizador e das suas intenções, por si só, revela muitos simbolismos. É possível repensar a relação dos colonizadores e povos originários na contramão da racionalidade europeia, ainda que pela escrita de um português; parece ser a intenção do autor. Eis o seu maior desafio e a beleza do livro.

A escrita de VHM em *As doenças do Brasil* parece querer fugir dessa “língua podre do branco”, sempre que possível. Nos diálogos entre Honra (filho de mulher indígena com o homem branco) com Meio da Noite (negro fugido e aparecido nas terras abaeté), há muitos detalhes sobre a feiura e o risco de estragar as ideias quando se escolhe a língua do branco. O personagem Honra aprende a língua do branco para vingar-se do inimigo branco, pela violência sofrida por sua mãe e por todas as “femininas” do povo abaeté.

O momento em que Boa de Espanto — personagem feminina, mãe do curumim Honra — descreve o abuso que sofreu do inimigo branco à Altura Verde e a postura deste ao fazê-la entoar cada vez mais as suas lembranças da violência sofrida, chegam-nos como algo semelhante às técnicas de psicoterapia. A memória revisitada, falada e refletida tinha poder de cura. “Mais abeira o branco” é o exercício de memória desta mulher violentada, que, de tanto lembrar, ressignifica e fortalece seu sentido de vida.

O livro inteiro é belo, mas nada simples ou fácil de compreender, por tantas metáforas e artifícios linguísticos. Mas chega como atraente a sensibilidade de revelar a História pelo seu avesso e por uma construção estética não convencional, cheia de mistérios e encantos. Com isto, cabe-nos identificar o lugar das mulheres e das crianças nessa cosmovisão que também acolhe e educa uma parcela significativa e importante das infâncias brasileiras.

Capítulo 03 - Institucionalização da Infância Desvalida d'além mar: um
crescendo ao infinito em Lisboa (1834 a 1930)



O país deve à Casa Pia de Lisboa o fato de tantos jovens condenados a pobreza terem sido cidadãos de plenos direitos, preparados para vencer os desafios da vida. (João Louro, diretor do Centro Cultural Casapiano)

No contexto português dos séculos XIX-XX, as instituições de acolhimento e educação à infância desvalida variavam nos seguintes formatos: Albergues e abrigos; Asilos da Infância Desvalida (femininos e masculinos); Associações ou Sociedades das Casas de Asilo da Infância Desvalida e de Proteção à Infância; Casas de Detenção e Correção; Casas Pias; Colégios de Órfãos e Orfanatos; Colônias agrícolas correcionais; Escolas profissionais e oficinas; Institutos médico-pedagógicos ou médico-psicológicos; Lares de semiliberdade; Institutos de Educação; Recolhimento de órfãos ou desamparados (feminino e masculino); Reformatórios ou Institutos de Reeducação; Semi-internatos; Seminários assistenciais e socioeducativos. Seria, pois, inexequível o acesso à ampla documentação de todas as instituições incluídas nestes formatos, e mais ainda a comparação entre as instituições portuguesas e brasileiras, senão de modo superficial e relativo, no tempo de uma pesquisa de doutoramento. Optamos por acessar algumas fontes dos mais diversos tipos de instituições, para fins de compreensão da missão, dos objetivos e características educativas mais gerais; contudo, direcionamos a nossa atenção para aquelas com maior número, inserção social e tempo de permanência.

Um das primeiras fontes acerca da infância desvalida que localizamos no período de pesquisa na Biblioteca Nacional de Portugal foi o *Relatório e Conta Corrente das Casas de Asilo da Primeira Infância, no 1º semestre de 1835*, que é o primeiro relatório de contas daquela instituição fundada no ano anterior. Aquele estabelecimento destinado à "excitar as pias" formaria o "primeiro elo da cadeia da instrução pública da classe do povo, e (que) apresentava n'outros países vantagens provadas". Neste relatório, o secretário João Mousinho de Albuquerque começa por dar uma ideia precisa dos progressos, do estado de cada uma das escolas, até aquele momento, abertas e do extrato resumido da contabilidade do cofre da instituição. Foi nomeada como presidente desta sociedade a S. M. Imperial Senhora Duquesa de Bragança, que assumia a responsabilidade de inspeção local das Escolas do Menino Deus, Cordoaria e Esperança. Explícitas neste documento estão suas ações de prontificação e generosidade diante das obras e reparos no edifício, independente das despesas do cofre. Até o primeiro contato com esta documentação, não imaginávamos o quanto seriam recorrentes outras demonstrações de ações isoladas de pessoas ou instituições religiosas no acolhimento e na educação das crianças pobres.

Acerca disso, Martins (2016, p. 152) melhora o nosso olhar neste excerto:

Sabemos que a iniciativa privada religiosa contribuiu para a criação de estabelecimentos para assistir e recolher crianças (órfãs, desvalidas, vadias, mendigas, pobres, etc.) e com serviços de socorro ao domicílio, principalmente por parte das Misericórdias. Segundo os dados estatísticos (1875-76), do Ministério do Interior, existiam 434 estabelecimentos no país distribuídos por 3 creches; asilos para infância com internato (42) e sem internato (18); confraria das misericórdias com hospital (160) e sem hospital (143); 39 hospitais e 27 asilos para pobres e mendigos. Este novo ordenamento da beneficência, no regime liberal do século XIX, articulava-se entre a continuação e a remodelações estruturais, com mudanças de serviços de assistência, na reeducação e reorganização nas instituições de internato (modelos de intervenção socioeducativos).

Importa, neste momento, elucidar a mudança de mentalidade que influenciava essa prática desde o século XVII. Seguida de uma nova forma de relação entre o indivíduo e o grupo, que levou à construção de uma nova imagem do corpo, a criança passaria a ocupar um lugar importante na vida dos adultos, sobretudo dos pais, estimulados a uma mudança de atitude em relação à criança. É neste século, no contexto dessa mutação cultural - que não aconteceu de forma linear e tampouco no mesmo ritmo, mas sob o efeito das forças políticas e sociais de cada espacialidade -, que os moralistas, como John Locke, em *Da educação das crianças*, começaram a denunciar a complacência dos pais em relação aos filhos. Agora⁵, que os pais amam suas crianças e as veem como especiais, essa afetividade exacerbada acabaria por resultar em malefício, uma vez que "os mimos são a causa de muitas fraquezas" (GÉLIS, 2009, p.305).

Na impureza e na indiscrição dos gestos, os pais e, sobretudo as mães, pelo cuidado, foram inabilitados para a educação de seus filhos, dadas as transformações das estruturas familiares, naquele século, que impuseram regras de comportamento e

(...) essa atitude repressiva com relação a uma educação privada, que concede demasiado espaço à afetividade, uma das razões pelas quais a Igreja e o Estado retomaram o encargo do sistema educativo. Na verdade, essa transferência do privado ao público coincide com a vontade do poder político e religioso de controlar o conjunto da sociedade. E as novas estruturas educativas, em particular as dos colégios, logo recebem a adesão dos pais, convencidos de que seu filho está sempre à mercê de instintos primários que devem ser reprimidos e de que é preciso 'sujeitar seus desejos ao comando da Razão'. (ARIÈS; DUBY, 2009, p. 314)

⁵ A utilização deste advérbio e dos verbos no presente é feita de modo proposital, por se tratar de uma visão que atravessou os séculos seguintes e ainda se mantém no imaginário de muitos pais e mães da sociedade brasileira contemporânea.

Ainda no que toca a essa inserção da Igreja e do Estado na educação das crianças, conforme a documentação suscita a digressão, vale destacar o papel que ambos tiveram na difusão de modelos ideológicos, como os modelos de "criança mística" e o da "Criança-cristo", numa sociedade em que desde o século XVII teme os perigos da carne, a imagem santificada das crianças vem abrandar as insatisfações e os infortúnios do mundo dos adultos. Os autores supracitados reafirmam a indissociabilidade do público e do privado no atendimento às necessidades básicas da primeira infância e trazem o exemplo da criança da realeza como sendo aquela que de início "já nasce pública". A ação política e religiosa que se delineia no seio das transformações sociais e culturais não só imiscui o público e o privado, como também marca uma mutação sem precedentes na atitude ocidental em relação à vida e ao corpo, o que, por sua vez, tornaria a criança um indivíduo.

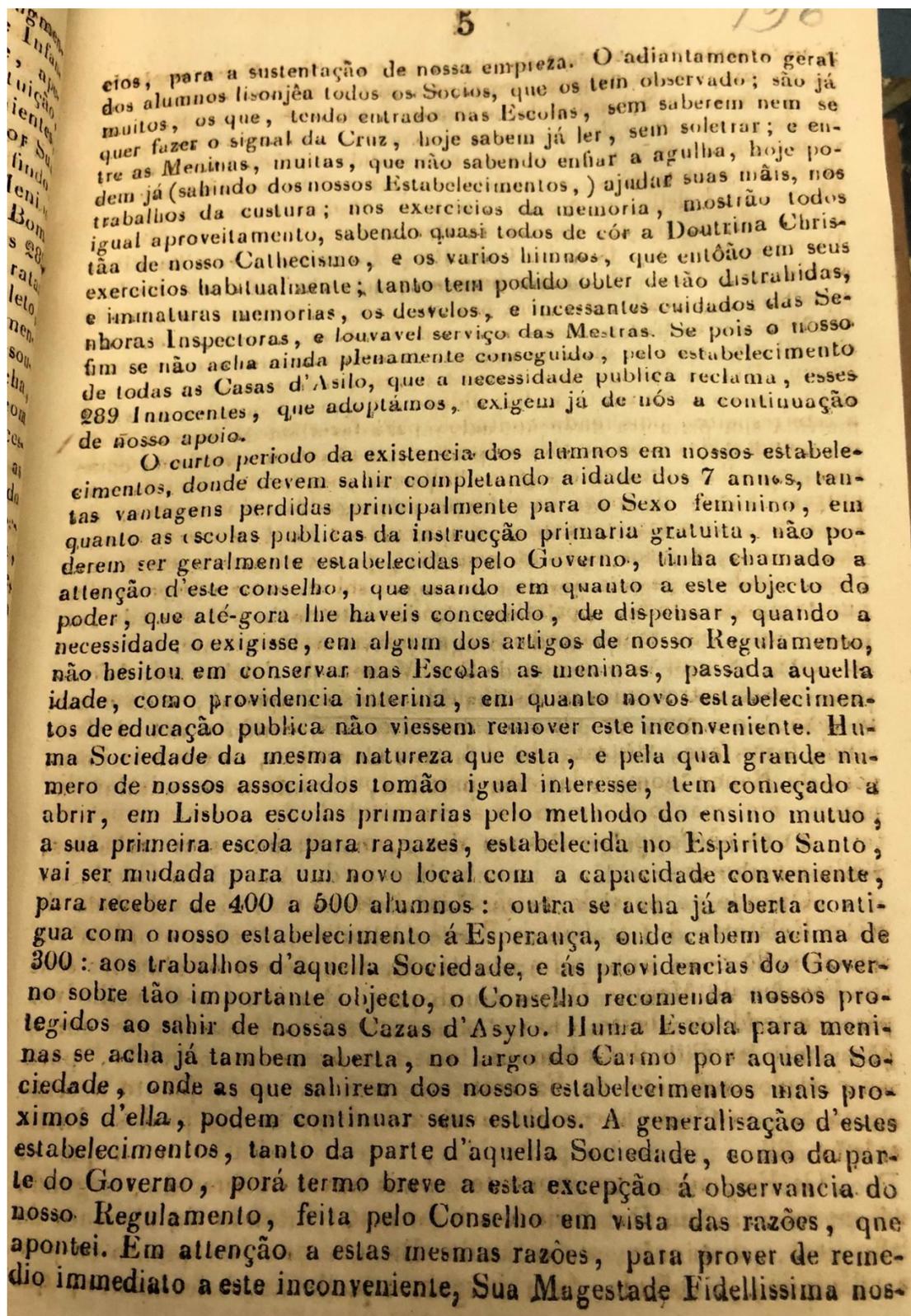
Daquilo que se propôs informar o *Relatório e Conta Corrente das Casas de Asilo da Primeira Infância, no 1º semestre de 1835*, diz o secretário que "a receita neste semestre ofereceu a perspectiva mais lisonjeira que se poderia desejar numa instituição nascente". Esta fonte traz informações detalhadas sobre as subscrições e os valores...

É interessante notar a autoavaliação que faz o secretário neste relatório, quando enaltece as instituições portuguesas a tal ponto de justificar o excesso de despesas pelo nível de qualidade a que chegaram aquelas casas de asilo.

No manancial de pormenores que ali se encontram e, pela serenidade de reconhecer que não seria possível destacar tudo de relevante que ali fora dito, sem contar os não-ditos que ali se sobrepõem, destacamos o que salta aos olhos: o adiantamento geral dos alunos, que segundo o secretário, lisonjeia os sócios. Ao elogiar a qualidade dos educandos e o bom rendimento que obtiveram daquilo que fora proposto naquelas instituições, o secretário afirma que os meninos já conseguiam ler sem precisar soletrar e as meninas, "não sabendo enfiar a agulha, hoje podem já ajudar suas mães nos trabalhos de costura". As diferenças curriculares – usamos este termo "curriculares" no caminho prático de uma atualização e pelo sentido a ele atribuído no presente, embora esta palavra não tenha aparecido nos documentos oficiais daquele período – que se impunham à educação de meninos e meninas eram gigantescas e as suas causas não eram exatamente aquilo que a nossa primeira percepção conseguia identificar.

Segue abaixo esta importante avaliação do nível de aprendizagem dos educandos e uma digressão, que muito nos importa, acerca da conservação das meninas nas escolas públicas de instrução primária deste conselho:

Figura 3 - Avaliação dos educandos e conservação das meninas nas escolas públicas de instrução primária



Fonte: Relatório e Conta Corrente das Casas de Asilo da Primeira Infância, no 1º semestre de 1835 (Biblioteca Nacional de Portugal)

As meninas e os meninos estavam em igualdade no aproveitamento dos exercícios de memória, na “Doutrina Cristã do Catecismo” e nos hinos ensinados pelas senhoras inspetoras e pelas mestras. Vê-se neste fragmento a presença das mulheres à frente dessas instituições, considerando que se anunciadas no gênero feminino, supõe-se que constituíam a totalidade ou, pelo menos, a maioria. Em seguida, anuncia-se a quantidade de estudantes matriculados naquele ano: “289 inocentes”. Guardemos, pois, esta palavra “inocente”, posta aqui, para refletirmos sobre ela mais adiante.

Nota-se que as lições mencionadas pelo secretário são de ordem religiosa, o catecismo, e, aos meninos, a leitura; às meninas, a habilidade com a costura, ao saírem dos estabelecimentos, o que muito os lisonjeava. Ou seja, para as meninas a educação para o trabalho; aos meninos, o prazer e a fruição da leitura, com todas as benesses que ela traz à imaginação e ao senso crítico, sem falar nos conhecimentos gerais. E, no parágrafo seguinte, sublinhamos “tantas vantagens perdidas para o sexo feminino”, porque após os sete anos de idade, se a necessidade o exigisse, as meninas poderiam ser dispensadas daquelas instituições, segundo um dos artigos do Regulamento. E o secretário anuncia, ainda, que uma Sociedade de natureza semelhante às Casas de Asilo começava, naquele momento, em Lisboa, a abrir escolas primárias pelo “método do ensino mútuo”, a sua primeira escola para rapazes, no Espírito Santo, com a capacidade de 400 a 500 alunos; e próxima a esta, outra escola onde cabem acima de 300 alunos. Também havia uma escola para meninas no largo do Carmo, que, certamente, receberia as meninas que saíssem das Casas de Asilo da Primeira Infância, para continuarem seus estudos. Se as casas de asilo eram responsáveis pela educação daquelas meninas até os sete anos de idade, outras instituições recebê-las-iam após essa idade, para a continuação dos seus estudos.

É interessante ressaltar que este documento, assim como a maioria das fontes existentes sobre a história da criança, foi escrito por adultos, letrados, do sexo masculino, que ocupava um cargo de poder, quase sempre vinculado ao Estado. Em Portugal do Antigo Regime, e conseqüentemente no Brasil, sua colônia, o Estado estabeleceu doutrinas, criou métodos e abriu instituições de natureza diversa para a proteção, o recolhimento e a educação da infância abandonada.

Nesta fonte, percebe-se a menção da responsabilidade do Conselho por aqueles alunos até os sete anos de idade, segundo o regulamento mencionado, e era mesmo assim, uma vez que as Câmaras Municipais eram responsáveis pela proteção das crianças do seu território, principalmente quando os pais e os familiares não cuidavam, até aquela idade. Depois desse

período que entendemos hoje como “primeira infância”, as crianças abandonadas estariam sob a responsabilidade dos juízes de órfãos, até atingirem a maioridade, aos vinte anos. Estas determinações vinham das Ordenações do Reino, desde as Manuelinas – de 1521 – que funcionavam como códigos de costumes.

É imperioso destacar que estamos nos referindo às instituições que acolhiam e educavam a infância abandonada no século XIX (em 1835). Contudo, a primeira grande instituição de Portugal a incluir nas suas funções o cuidado com as crianças abandonadas, ou os expostos, foi o Hospital de Todos os Santos, em Lisboa, criado em 1492, por D. João II. A primeira Roda e Casa dos Expostos de Portugal foi criada no mesmo ano, na Confraria da Santa Casa de Misericórdia. Todavia, a instituição da Roda dos Expostos vem da Idade Média, criada pelo Papa Inocêncio III, em Roma, em 1203. Ou seja, as Casas de Asilo da Infância Desvalida às quais esta fonte se vale relatar é um desdobramento das primeiras instituições com aquela missão de assistência no país de quatro séculos antes, e, das rodas romanas, seis séculos para trás.

A pesquisadora Marcílio (2010, p.21), com grande compreensão da história social da criança abandonada, melhora o que aqui se pretende anunciar:

Se a Igreja Católica nunca condenou o ato de abandonar os filhos, sua constante obsessão foi a condenação taxativa e intransigente e em todas as épocas do aborto e do infanticídio. Entre os séculos X e XIII, quando a Igreja baixava normas canônicas, com grande minúcia, sobre a moral, a família e o casamento, o abandono de filhos manteve-se aceitável, em todas as suas formas. No século XIII, foram introduzidas algumas distinções em alguns códigos civis e eclesiásticos para tornar os pais responsáveis no caso de uma criança morrer, como resultado de seu abandono. Mas essa preocupação (...) estava relacionada ao batismo e ao medo, largamente disseminado pela teologia escolástica, de que a criança morresse sem ser batizada, o que a excluiria do paraíso.

O que pretendemos dizer com estas palavras de Marcílio é que o discurso e a prática de proteção à infância abandonada advêm de uma inquietação cristã, uma tentativa de evitar o paganismo e os infortúnios que suspenderiam a elevação ao reino de Deus.

Uma vez mais recorremos à Marcílio (2010, p. 25), sobre o que dissemos até aqui:

De um modo geral, durante o Antigo Regime, generalizou-se o entendimento de que ao Estado caberia a administração dos negócios públicos, e à piedade particular ou às confrarias ou associações religiosas ou leigas, a assistência pública. Daí resultarem convênios, autorizados pela Coroa, de delegação de serviços de assistência à criança exposta a outras instituições, em especial à Santa Casa de Misericórdia e às Casas Pias.

A partir da historiografia portuguesa sobre as políticas sociais e assistenciais à infância, entendemos que, em grande medida, a incumbência pelos menores transferiu-se para as Misericórdias a partir do século XVI, principalmente as de Lisboa e Porto. É o que nos diz, por exemplo, o filósofo e pesquisador português Ernesto Candeias Martins, quando complementa a nossa narrativa, ao dizer que o juiz de órfãos, designado “Pai dos Velhacos”, era o encarregado do segundo período da infância das “crianças vadias” que vagueavam pelas ruas da cidade. E mais: “no século de seiscentos, a clandestinidade política, os ciganos, os judeus, os mouros, os cristãos-novos, os vadios, os mendigos, indigentes, etc. todos experimentavam a exclusão social (autoexclusão), a prisão, multas pecuniárias, açoites em público ou a deportação para África” (MARTINS, 2016, p. 119).

As palavras de Ernesto Martins mostram-nos que a condição social, e o retrato desta, nas crianças abandonadas, ali tomadas como “os enjeitados”, era semelhante à condição dos ciganos, judeus, mouros, mendigos, por exemplo, todos postos à margem do sonho europeu de “civilização”. Seriam, assim, muito pertinentes as punições e o controle dos corpos daqueles indivíduos, que é uma das ferramentas mais poderosas do capitalismo para se apropriar do corpo, porque a mobilidade, se não produzida pelo trabalho, é ameaça, tendo em vista que faz circular saberes e experiências. Os instrumentos de coerção vão se aperfeiçoando à medida que se alteram as necessidades dos indivíduos e os modelos de corpo vão se modificando, da alavanca ao computador, passando pela máquina a vapor. Federici (2022) afirma que as meninas e as mulheres teriam um papel crucial nesse processo, em que o inimigo é a dispersão de energia, a entropia e a desordem, quando expressa:

(...) a história dessa nova economia política começou na década de 1880, com o ataque às tabernas e a dona de casa em tempo integral, concebida como um dispositivo antientrópico, sempre em guarda, pronta para repor os alimentos consumidos, confortar e lavar os corpos esfarrapados ou costurar roupas quando se rasgavam novamente.

Neste cerne, entendemos a parte específica da missão das instituições educativas à infância abandonada e àqueles “desafortunados da sorte”, especialmente no que toca ao objetivo da educação das meninas, em alusão na fonte que aqui se comenta. Mas seguimos adiante naquilo que este documento – *Relatório e Conta Corrente das Casas de Asilo da Primeira Infância, no 1º semestre de 1835* – ainda nos diz sobre as dificuldades de introduzir um estabelecimento novo num país (naquele país):

Enquanto ele não se torna verdadeiramente nacional, por uma duradoura existência, e resultados palpáveis de sua utilidade; a constância em animar diariamente os introdutores, em desviar,

prudentemente, os estorvos, que impeçam sua marcha, da parte daqueles, a quem é comprometida sua primeira direção, exigem destes além da convicção da sua utilidade, e conhecimentos práticos, a tão rara virtude da constância para segui-los e vigiá-los de perto, com uma não interrompida atenção; estes são os primeiros deveres deste conselho, aos quais, eu me lisonjeio hoje de dizer-vos, todos seus membros tem completamente satisfeito, não só movidos pelo sentimento natural, que a isso os tem instigado geralmente, mas pelo singular e severo exemplo dessa virtude, nunca desmentida da parte de Sua Majestade Imperial a Senhora Duquesa de Bragança, nossa presidente.

É notória a preocupação com a manutenção das atividades das Casas de Asilo, a fim de que se consolidem no imaginário da nação daquele país, sendo reconhecida sua utilidade e a benfeitoria que promovem, assegurando sua manutenção no tempo e uma imagem nacional protegida.

Finalizada esta primeira seção do relatório, o secretário João Mouzinho de Albuquerque apresenta a Conta de Entrada e Saída (Receita e Despesa das Casas de Asilo) do segundo semestre daquele ano e as Relações Nominais de todas as subscrições e Donativos que se receberam, além das contas parciais das despesas que se fizeram em todo o ano. Começa, então, por dizer que as despesas foram assaz consideráveis, tendo em vista a abertura de duas escolas, a da Esperança e a da Rua da Bombarda, a preparação do Hospital, o tratamento de dezenove doentes e “completou-se o trem” para trezentos e dez alunos. Além disto, foram feitos alguns aperfeiçoamentos e reparos nas três casas que já existiam, o fazimento de alguma roupa, o sustento de 290 alunos que havia em cinco casas existentes e a conservação do Hospital, este “tão útil, e ao mesmo tempo econômico que tem sido, sem dúvida exigirá quase o duplo das subscrições, que tivemos em 1835”. Mas é neste excerto que focamos a nossa atenção neste momento:

É necessário que as pessoas, que estão convencidas da benigna influência desta Instituição, para o começo de uma boa educação a estes infelizes, que igualmente facilita a muitas desgraçadas mães poderem trabalhar para se sustentar, e a quem os tenros filhos vão ensinar o asseio, a ordem e a civilidade que eles aprendem, e de que adquirem os hábitos nas Casas d’Azylo, como a experiência tem mostrado, é necessário digo, que essas pessoas promovam da maneira que estiver ao seu alcance novas subscrições e os meios para a conservação do que já está feito, e para que se aumente o número destes asylos, que oxalá possa haver um em cada freguesia. (grifo nosso). (Relatório e Conta Corrente das Casas de Asilo da Primeira Infância, no 1º semestre de 1835, p. 8)

Muitos detalhes preciosos cabem neste excerto e destacamos, inicialmente, aquilo que fora dito sem arroudeio: a boa educação daquelas crianças, postas como **infelizes** – as palavras não são ingênuas e, de fato, qual era a ideia de felicidade daquele secretário e que distância teriam aquelas crianças do ideário de realização e satisfação pessoal daqueles homens de poder? – dependiam do gesto benevolente e da caridade daqueles que detinham o poder econômico. Outros pontos de enorme relevância: as mães, naquele contexto, não tinham com quem deixar seus filhos e precisavam trabalhar; as crianças vinculadas àquelas instituições seriam responsáveis por disseminar entre suas famílias, e, assim, por toda a sociedade, as condutas dos manuais de higiene, a “ordem” enquanto obediência civil e, não repetidamente, a “civildade”, característica imprescindível para a organização social, política e cultural empreendida pelas elites econômicas naquele contexto.

O controle rigoroso de impulsos e emoções de uma classe alta sobre uma classe inferior assume o grau da posição social da pessoa que os impõe, é o que nos diz Elias (2011), em *O processo civilizador*, quando recorta excertos do *Tratado de Erasmo*, do século XVI, e tece algumas observações sobre “a civilização como transformação do comportamento humano”, da Idade Média ao início do século XX. Importa dizer que esse tratado tinha a clara função de cultivar sentimentos de vergonha e, em relação às crianças, o condicionamento era muito mais rigoroso, em comparação com os dias atuais, porque a distância entre o que se exigia dos adultos e das crianças era muito pequena. Elias (2011, p. 135-136) disserta sobre as “razões higiênicas” desse controle com as crianças e suas relações com a civildade:

Em círculos mais amplos, reconhecidamente, a referência a anjos da guarda é usada durante muito tempo como instrumento para condicionar crianças. Diminui um pouco quando “razões higiênicas” e de saúde recebem mais ênfase e se pretende obter um certo grau de controle dos impulsos e das emoções. Essas razões higiênicas passam, então a desempenhar um papel importante nas ideias dos adultos sobre o que é civilizado, em geral sem que se perceba que relação elas têm com o condicionamento das crianças que está sendo praticado.

Mas outras reflexões advêm desta e o referido autor conta que um mestre-escola pediu a um aluno, num livro escolar de 1568, que ele contasse aos colegas de turma o que fez entre acordar e tomar o desjejum. E todo o ritual de higiene, assim como as necessidades fisiológicas foram descritas pelo aluno, para servirem de modelo para os demais. Tratava-se de um manual de instrução e exemplo para alterar o comportamento das crianças conforme também era exigido aos adultos. Emerge daí um padrão típico do processo civilizatório, que Elias (2011, p. 139) explica:

O padrão que está emergindo em nossa fase de civilização caracteriza-se por uma profunda discrepância entre o comportamento dos chamados “adultos” e das crianças. Estas têm no espaço de alguns anos que atingir o nível avançado de vergonha e nojo que demorou séculos para se desenvolver. A vida instintiva delas tem que ser rapidamente submetida ao controle rigoroso e modelagem específica que dão à nossa sociedade seu caráter e que se formou na lentidão dos séculos. Nisto, os pais são apenas os instrumentos, amiúde inadequados, os agentes primários do condicionamento. Através deles e de milhares de outros instrumentos, é sempre a sociedade como um todo, o conjunto de seres humanos, que exerce a pressão sobre a nova geração, levando-a mais perfeitamente, ou menos, para seus fins.

Isto posto, reforça a ideia que se apreendeu na leitura da fonte, em questão, porque nas Casas de Asilo, até os sete anos de idade, as crianças aprenderiam hábitos de higiene e condutas de comportamento afeitos ao que era “civilizado”, transpondo-os para o espaço privado e íntimo da família, em que poderiam, de algum modo, influenciar e até mesmo alterar o comportamento dos adultos. Embora esses exemplos trazidos pelo referido autor sejam de três séculos antes, ele nos mostra a gênese e a evolução desses manuais de instrução, que atravessam o processo civilizador até meados do século XX.

Antes de seguir a nossa “caminhada” por esta fonte, outra digressão faz-se necessária: *“facilita a muitas desgraçadas mães poderem trabalhar para se sustentar”*. Não é possível adentrar com profundidade a História da Infância sem atravessar a História das Mulheres, por razões óbvias: a maternidade, a escravidão da reprodução e toda a responsabilidade pela vida doméstica como função social da mulher. Os grandes acontecimentos do século XIX, como a Revolução Industrial e a consolidação do capitalismo e de sua mão-de-obra assalariada, impelem as mulheres, até então mais presentes no ambiente familiar, ao mundo social, embora jamais como os homens, tendo em vista a conciliação entre as velhas e as novas exigências.

Este século, o XIX, foi de fundamental importância para a garantia dos direitos políticos das mulheres, na Europa e nos Estados Unidos, principalmente. Beauvoir (2016, p. 176) conta que, “em 1867, Stuart Mill fazia, perante o Parlamento, a primeira defesa oficialmente pronunciada do voto feminino. Reclamava, imperiosamente, em seus escritos, a igualdade da mulher e do homem no seio da família e da sociedade”. Mas sabemos que as conquistas femininas fora dos grandes centros ficaram mais evidentes em meados do século XX, e de lá para cá tantas lutas se fizeram e ainda se fazem pela igualdade entre os sexos. Todavia, foi nesse fluxo da reclamação por novos direitos e da espera por liberdade a partir da emancipação dos trabalhadores que as mulheres começaram a aparecer nos documentos oficiais, como as “desgraçadas mães” que precisavam trabalhar para se sustentar.

Agora, voltando à trilha principal que nos leva esta fonte, o secretário anunciara ali os valores de receita e despesa do ano de 1835 e, nas verbas de saída, uma compra de sete ações do Banco de Lisboa, que foram convertidas em fundo permanente e, sobre cuja compra, lucra a Associação 100\$000 em casa ação, além do dividendo de mais de 9 por cento, ou 48\$000 por ação e, em seguida, justifica as despesas com o tratamento das crianças doentes, certamente por desnutrição, a supor pelas palavras que seguem:

Nesta despesa entra a de 353\$670 feita com os doentes no Hospital, a qual a Comissão acha muito módica a vista do número das crianças que ali se curaram, e que talvez fossem vítimas da falta de meios em casa de seus pais; instituição esta que muita honra faz à sociedade e que não pode deixar de continuar-se. (Relatório e Conta Corrente das Casas de Asilo da Primeira Infância, no 1º semestre de 1835, p. 10)

Nota-se que além da função de acolhimento e educação, uma preocupação comum, e que comprometia muito das despesas das Casas de Asilo, era a saúde das crianças, principalmente por ainda ser, naquele contexto, muito altas as taxas de mortalidade infantil, sobretudo por causas de insuficiência ou inadequação alimentar. Sobre isso, discorreremos mais adiante, mas segue uma figura com mais detalhes da conta geral destas instituições no ano de 1835.

Figura 4 – Conta Geral da Receita e Despesa da Sociedade de Beneficência para as Casas de Asylo da Primeira Infância Desvalida

CONTA GERAL

DA RECEITA E DESPEZA DA SOCIEDADE DE BENEFICENCIA PARA AS CAZAS DE ASYLO DA PRIMEIRA INFANCIA DESVALIDA
desde o 1.º de Julho até 31 de Dezembro de 1835.

195

RECEITA.			DESPEZA.					
	PAPEL	METAL	TOTAL		PAPEL	METAL	TOTAL	
1835.				1835.				
Junho 30				Dezbr. 31	CONTA B da Despeza extraordinaria na Caza do Menino Deus, pela roupa e trem para os Alumnos N.º 61 a 70	—	10\$345	10\$345
Dezbr. 31				31	DITA C da dita dita da Caza da Junqueira, pela Mobilia para o Gabinete das Senhoras Inspectoras, e varias misturas	—	22\$700	22\$700
Dito 31				31	DITA D da dita dita da Caza da Rua dos Calafates, pelo concerto do Telhado, e outras obras	—	21\$390	21\$390
Dito 31				31	DITA E da dita dita da Caza da Esperança, por Bancos arranjados, e trem para os Alumnos N.º 31 a 60	—	80\$300	80\$300
Dito 31				31	DITA F da dita dita da Rua da Bombarda, pelo arranjo e pintura da Caza, e todo o mais trem e roupa para os Alumnos de N.º 1 a 40	—	305\$710	305\$710
Dito 31				31	DITA G da dita dita da Junqueira desde o 1.º de Julho até 31 de Dezembro, sommando os Alumnos	—	372\$615	372\$615
Dito 31				31	DITA H da dita dita da Rua dos Calafates, desde dito dito, sommando os Alumnos	—	496\$445	496\$445
Dito 31				31	DITA I da dita dita da Esperança, desde dito dito, sommando os Alumnos	—	486\$675	486\$675
Dito 31				31	DITA J da dita dita da Rua da Bombarda, desde 8 de Novembro até dito, sommando os Alumnos	—	387\$860	387\$860
Dito 31				31	DITA K da dita dita do Hospital, desde o 1.º de Julho até dito, sommando os dias dos Doentes existentes	—	98\$135	98\$135
Dito 31				31	DITA L das Despezas Geraes, por Annuncios em Periodicos Caras Lithografadas, Impressão de Contas, e Relatório do 1.º Semestre &c. &c.	—	327\$660	327\$660
Dito 31				31	Adiantamento feito por Escripura a D. Maria Joze Correa Monteiro de Mesquita, por conta da Renda de 86\$400 da Caza da Rua da Bombarda para se encontrar cada Anno 43\$200, a 20 por cento	—	65\$220	65\$220
Dito 31				31	Pelo ordenado do Cobrador neste 2.º Semestre	—	109\$880	109\$880
Dito 31				31	Papel Moeda descontado a 20 por cento	134\$000	—	435\$200
						134\$000	3.004\$715	435\$200
								134\$000
								3.004\$715
								3.138\$715
S. E. & O. Réis.				S. E. & O. Réis.				
	134\$000	3.004\$715	3.138\$715		134\$000	3.004\$715	3.138\$715	
				Dezbr. 31	Saldo que as Cazas d'Asylo fião devendo ao Thesoureiro, pelo suprimento que este fez	—	532\$755	532\$755

Existem em meu poder as seguintes 7 Accções do Banco de Lisboa, pertencentes ás Cazas d'Asylo, N.º 9.649 " 9.650 " 9.651 " 9.940 " 9.941 " 9.942 " e 9.943, do Capital de Réis 900\$000 cada huma, que custarão todas em 11 de Fevereiro de 1835.....Metal — Réis. 4.404\$000

Lisboa 31 de Dezembro de 1835.

Ernesto Biester
Thesoureiro.

Fonte: Relatório e Conta Corrente das Casas de Asilo da Primeira Infância, no 1º semestre de 1835 (Biblioteca Nacional de Portugal)

As referidas contas foram assinadas pelo tesoureiro Ernesto Biester e, ao fim, percebe-se que as Casas de Asilo ficaram em débito com ele, pelo suprimento que este fez, no valor de 532\$755. Na apresentação destas contas, informa ainda o secretário que visitou as Casas de Asilo, para com conhecimento de causa dizer à Assembleia Geral da Sociedade o seu estado e revela: “*se acham no maior asseio, ordem e regularidade, o que faz honra à caridade e filantropia de sua Majestade Imperial a Augusta Senhora Duquesa de Bragança, presidente do Conselho*” (Relatório e Conta Corrente das Casas de Asilo da Primeira Infância, no 1º semestre de 1835, na Biblioteca Nacional de Portugal; p. 10-11). Assim, encerra a apresentação com mais elogios e agradecimentos aos donativos recebidos.

Será que o secretário diria se as instituições estivessem em estado de menor asseio, desordem e irregularidade? Havia, pois, algum relatório de outras instituições em que aparecia algo com informação depreciativa, como a situação de péssima higiene, desorganização do

espaço, desqualificação dos mestres ou irresponsabilidade dos gestores? Nas fontes portuguesas não encontramos nada nesse sentido, a não ser pelas luzes que nos apontaram a historiografia. Entretanto, nas fontes das instituições brasileiras, como em um caso do Estabelecimento de Educandos Artífices de Teresina, a ser discutido em outro capítulo, isto aparece claramente.

Para chegarmos ao fim do que nos traz esta fonte, o secretário apresenta uma primeira relação, das senhoras e senhores que subscreveram e pagaram para aquelas casas e, uma segunda relação, dos donativos em dinheiro e mais objetos que receberam para aquelas instituições. Um detalhe interessante é que a Câmara Municipal de Lisboa oferece a maior doação, no valor de 72\$000. A conferir nas duas figuras seguintes:

Figura 5 – Relação das Senhoras e Senhores que subscreveram para as Casas d'Asylo da Primeira Infância Desvalida, e que pagaram no ano de 1835

RELAÇÃO 196 (N.º 1.)		
Das Senhoras e Senhores que subscreverão para as Casas d'Asylo da Primeira Infancia desvalida, e que pagarão no anno de 1835.		
	PAPEL	TOTAL
SUA Magestade FIDELLISSIMA A SR. ^a D. MARIA 2. ^a ..	— \$ —	200 \$ 000
SUA Magestade IMPERIAL A SR. ^a DUQUEZA DE BRAGANÇA	— \$ —	40 \$ 000
A MESMA AUGUSTA SENHORA, EM NOME DE SUA MA- GESTADE IMPERIAL O SENHOR DUQUE DE BRAGANÇA, DE SAUDOSA MEMORIA	— \$ —	40 \$ 000
SUA ALTEZA A SENHORA INFANTA D. IZABEL MARIA ..	— \$ —	24 \$ 000
SUA ALTEZA A SENHORA INFANTA D. ANNA DE JESUS ..	— \$ —	30 \$ 000
Ex. ^{mas} Senhoras D. Anna da Camara	— \$ —	4 \$ 800
D. Anna de Souza Coutinho	— \$ —	2 \$ 400
D. Anna Emilia Loureiro	— \$ —	2 \$ 400
D. Anna de Castro Cysneiros	— \$ —	1 \$ 200
D. Anna Margarida Duff	— \$ —	2 \$ 400
D. Anna Clemencia Lisboa	— \$ —	2 \$ 400
D. Amelia Walsh	— \$ —	2 \$ 400
D. Adelaide Braamcamp	— \$ —	12 \$ 000
D. Adelaide Sophia Augusta Ferreira	— \$ —	2 \$ 400
D. Apolinaria Estelite Seixas	— \$ —	2 \$ 400
D. Antonia Biester Benevides	— \$ —	2 \$ 400
D. Angelicã Carlota Macieira Paz	1 \$ 200	2 \$ 400
Baroneza de Sobral	— \$ —	2 \$ 400
D. Brigida de Carvalho Miranda	— \$ —	14 \$ 400
D. Brites Margarida Cysneiros de Noronha	— \$ —	12 \$ 000
D. Barbara Innocencia Filicidade Ferreira	— \$ —	1 \$ 200
Condessa da Ribeira Grande	— \$ —	10 \$ 000
Condessa de Cêa	— \$ —	14 \$ 400
Condessa de Rezende	{ de 1834. 1 \$ 200 } { de 1835. 1 \$ 200 }	12 \$ 000
Condessa de Subserra D. Izabel	— \$ —	2 \$ 400
Condessa de Subserra D. Maria	— \$ —	7 \$ 200
Condessa de Belmonte	— \$ —	7 \$ 200
Condessa de Linhares	— \$ —	2 \$ 400
Condessa de Lumjares D. Constança	— \$ —	14 \$ 400
Condessa do Farrobo	— \$ —	2 \$ 400
Condessa de Vianna	— \$ —	10 \$ 000
Condessa da Lapa, Sousa	— \$ —	12 \$ 000
	— \$ —	2 \$ 400
	1 \$ 200	498 \$ 000

Fonte: Relatório e Conta Corrente das Casas de Asilo da Primeira Infância, no 1º semestre de 1835 (Biblioteca Nacional de Portugal)

Figura 6 – Relação dos Donativos em dinheiro e mais objectos que tem recebido para as Casas d'Asylo da Primeira Infância Desvalida

203
(N.º 2.)

RELAÇÃO

Dos Donativos em dinheiro, e mais objectos que tenho recebido desde o 1.º de Julho até hoje, para as Cazas d'Asylo da primeira Infancia desvalida..... A saber.

835			
Julho	13	Recebido da Ex. ^{ma} Camara Municipal de Lisboa, pelo que seus dignos Membros mandarão dar no corrente anno para as Cazas d'Asylo.....	72 \$ 000
"	23	Os Senhores Antonio Joaquim d'Oliveira, e Joze Ignacio de Seixas, mandarão duas Saccas com Arrôz, pezando nove arrobas e meia que se dividirão pelas 4 Cazas d'Asylo do Menino Deos, Rua dos Calafates, Junqueira, e Esperança.	
Abr.º	18	O Ill. ^{mo} Senhor Coronel João da Silva Serrão, mandou doze Paos que pezarão trinta e seis arrateis, os quaes se dividirão como acima.	
"	23	Pelo que Sua Magestade Imperial A Senhora DUQUEZA DE BRAGANÇA, Mandou para as Cazas d'Asylo, em commemoração do fatal dia 24 de Setembro de 1834.....	28 \$ 800
Avbr.º	6	Recebido do Senhor Anacleto Joze da Silva.....	9 \$ 600
"	9	Idem do Senhor Roberto Lucas.....	14 \$ 400
"	29	Idem 4 Gallinhas que mandou hum Anonymo para o Hospital das Cazas d'Asylo.	
zbr.º	19	Idem de dois Anonymos.....	48 \$ 000
"	"	Idem do Ex. ^{mo} Senhor Joze Joaquim Gomes de Castro.	2 \$ 400
"	31	O Senhor Manoel de Santa Anna da Cunha Castelbranco, fez o donativo de Réis 103 \$ 580, que tanto importarão os remedios que tem fornecido para o curativo d'alguns Alumnos da Caza d'Asylo da Esperança, tratados em Caza de seus Pais.	
"	"	A Senhora Viuva d'Antonio Carvalho, tendo igualmente fornecido os remedios para o Hospital das Cazas d'Asylo, importando Réis 103 \$ 060, quiz receber só Réis 72 \$ 000, e o resto que são Réis 31 \$ 060, cede-os a favor deste pio estabelecimento.	
		Réis.	175 \$ 200

Lisboa em 31 de Dezembro de 1835.

Ernesto Biester
Thesoureiro.

Fonte: Relatório e Conta Corrente das Casas de Asilo da Primeira Infância, no 1º semestre de 1835 (Biblioteca Nacional de Portugal)

Em busca de alguma ressonância (ou dissonância) com o que relatório aqui apresentado, investigamos a possibilidade de algum fio de irrealidade nas palavras do secretário ou um complemento. Como imaginávamos, estas instituições pretendiam diminuir o infanticídio e a crise demográfica que atravessava o país. Segundo Martins (2016) – nossa principal referência de pesquisa mais profunda na História Social da Infância em Portugal –, algumas medidas fizeram, posteriormente, mudar a responsabilidade de intervenção das câmaras municipais, passando para as Juntas Distritais, devido às dificuldades econômicas dos municípios.

Sobre as relações que aqui visualizamos, algumas palavras de Martins (2016, p. 122) melhoram o nosso olhar:

Em termos historiográficos, a assistência à criança (mais nas raparigas que os rapazes) recaiu na figura do benemérito (nobre, religioso, licenciado ou de grande cultura) que gerou movimentos, associações e instituições (orfanatos, asilos, recolhimentos). Paralelamente o benemérito foi substituído timidamente pela burguesia ascendente endinheirada ou milionária, fundamentalmente em Lisboa e Porto. Neste domínio de beneficência destacaram-se médicos (e psiquiatras), juristas, professores, comerciantes, emigrantes (do Brasil) homens das finanças e jornalistas. A participação dos burgueses portugueses foi mais discreta que a francesa, belga, inglesa e americana.

Muito nos interessa, além de compreender a origem e os interesses daqueles que criaram e se dedicavam a estas instituições, também vislumbrar a circulação das ideias entre aqueles que se debruçavam sobre o propósito de proteger e educar a “infância desvalida”, nos outros países da Europa e aqui no Brasil, no mesmo contexto. Um fato curioso que se pode extrair do excerto acima é que homens das finanças brasileiros se dedicavam aos trabalhos de assistência à infância. Terão sido outros difusores dos discursos e das práticas de assistência à infância abandonada no Brasil?

Concomitante à análise do Relatório e Conta Corrente das Casas de Asilo da Primeira Infância, no 1º semestre de 1835, fizemos a leitura do relatório do ano anterior (1834), que tinha muitos elementos em comum com este que descrevemos, com exceção de uma tabela, ao fim da apresentação das contas pelo secretário, em que ele nos traz os números precisos das crianças que foram matriculadas ao longo do ano (com entrada no primeiro semestre: janeiro e fevereiro; segundo semestre: junho), os alunos que morreram, aqueles que saíram por outros motivos e os existentes no momento em que o relatório se fechava, em dezembro daquele ano. Uma informação rica desta tabela é a idade das crianças subdivididas em rapazes e meninas, de dois a seis anos. Recortamos esta parte do documento e, assim, expomos:

Figura 7 – Mappa da Escola N. 1 do Menino Deos

MEZES	RAPAZES					MENINAS					CONTABILIDADE				
	De 2 annos 2	De 3 annos 10	De 4 annos 4	De 5 annos 7	De 6 annos 2	De 2 annos 0	De 3 annos 5	De 4 annos 5	De 5 annos 5	De 6 annos 4	Total de ambos os sexos exista no ultimo de Junho	Dias uteis do Semestre	Nestes dias abatidos os dias de respectivas entradas, e as faltas depois dellas frequ	Total da despeza	Corresponde ao sustento diario feita a divisão por dias
Existentes em o ultimo de Dezembro de 1834. Idades															
Entrados em Janeiro						1	1	2							
em Fevereiro		1				1	1	2							
em Junho								1							
Total dos Recebidos	4	12	5	8	2	3	7	14	8	4					
Morrêrão	1	1				1	2								
Abatidos estes restavão	3	11	5	8	2	2	5	14	8	4					
Sahirão por outros motivos		2							1						
Existentes actualmente	3	9	5	8	2	2	5	14	7	4	59	138	5349	31200	58

Fonte: Relatório e Conta Corrente das Casas de Asilo da Primeira Infância, no 1º semestre de 1834 (Biblioteca Nacional de Portugal)

Justificamos a exposição da tabela assim, para olharmos a forma como é retrata a morte dos alunos nos relatórios. Em todos os casos, aparecem números, sem nomes, sem informações acerca da filiação ou da naturalidade, que aparecem com alguma frequência em relações de outras instituições, conforme mostraremos mais adiante. É curioso que apareça a relação dos nomes das pessoas “importantes” para a instituição pelos donativos que oferecem, mas não apareçam os nomes dos alunos, razão da existência das instituições. Na leitura da tabela, entendemos como “abatidos” os remanescentes vivos da instituição. Mas fica a curiosidade acerca dos que “saíram por outros motivos”. Quais seriam esses motivos? Seguiremos na busca pelas respostas que, até o momento, nos faltam.

Algumas pistas desta fonte ainda nos levam a olhar as possíveis causas das mortes daqueles alunos, sabida a alta taxa de mortalidade daquele contexto: nenhuma doença fora mencionada, mas o secretário informou que aquele Concelho propôs uma enfermaria para os alunos doentes, recebendo do governo uma pequena casa, que “atenta a pobreza das ditas filhas da caridade, seria sustentada à custa do nosso cofre” (RELATÓRIO, 1834, p. 7).

Antes de seguirmos para outra fonte, façamos uma pausa sob a sombra gigante que nos capta: a morte das crianças. Claro que há raízes muito mais antigas quanto ao tratamento que os portugueses davam à morte das crianças, desde a tragédia trágico-marítima dos grumetes, dos pajens, das crianças judias e das órfãs do rei nas embarcações, entre os séculos XVI e XVIII, que Del Priore (2018) nos conta com riqueza de detalhes até nos levar, nauseados, aos porões daqueles navios. Transpondo a relativa indiferença desse contexto e chegando aos séculos XIX e XX, segundo os Anais de Saúde Pública do Reino, publicados em 1906, havia no continente uma taxa de mortalidade infantil no primeiro ano de vida de 18,6%, com 19,8% em Lisboa e 22,3% no Porto.

Martins (2016, p. 172) aponta algumas causas e outros números:

[...] a miséria foi sempre um terrível inimigo das crianças. Nas famílias operárias, nas quais não ganhavam o suficiente para alimentar os filhos, as crianças tornam-se um fator de agravamento da situação econômica da unidade familiar, gerando-se assim uma extraordinária contradição entre o amor à vida e o amor aos filhos. As crianças são vistas como a “canalha” que está destinada a um morticínio certo. Se as condições gerais de sobrevivência são em Lisboa, pelo menos de 1887 a 1897, um pouco melhores que no Porto, a mortalidade infantil em Lisboa, de 1887 a 1896, chega a atingir os 246,9 por mil (1890) e não desce aquém de 225,51 por mil (1896).

Não encontramos relatórios médicos mais antigos, com informações sobre as doenças que acometiam aquelas crianças, mas acessamos a fonte *Relatório dos Serviços Médicos Externos da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa (relativo ao ano econômico de 1910-1911, pelo diretor Caetano Beirão)*, publicado em 1912, e localizado na Biblioteca Nacional de Portugal, que anunciava: “foi a anemia, a escrofulose e a tuberculose, as três doenças que, como sempre, mais avultam, sendo esta última a que produziu maior mortalidade”. Para tentar atenuá-la, o diretor Caetano Beirão sugeria conceder, por conta da Misericórdia, dietas alimentares especiais. E apontara alguns números daquele ano: houve 38.684 consultas e não havia médicos para tantos doentes, acontecendo de um médico atender oitenta, cem e mais doente numa mesma consulta. Como anexo deste relatório, o “*Mappa obituário dos pensionistas durante o ano de 1910-1911*”:

Figura 8 - Mappa obituário dos pensionistas durante o ano de 1910-1911

N.º 3
MAPPA OBITUARIO DOS PENSIONISTAS DURANTE O ANNO DE 1910-1911

Numero da tabella internacional	Diagnostico	Dispensarios, casas de consulta, districtos e freguezias correspondentes																						Somma																		
		Dispensario n.º 1			Dispensario n.º 2						Dispensario n.º 3			Dispensario n.º 4		Casa de consulta	Casa de consulta	Casa de consulta																								
		1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª	8.ª	9.ª	10.ª	Districtos	Casa de consulta																													
5	Varicela																																									
6	Sarampo																																									
8	Coqueluche																																									
20	Infeccao purulenta																																									
34	Tuberculose																																									
35	Escrofulose																																									
36	Syphilis																																									
54	Anemia																																									
61	Meningite																																									
71	Convulsões																																									
90	Bronchite																																									
91	Broncho-pneumonia																																									
92	Pneumonia																																									
101	Angina																																									
105	Enterite																																									
105-bis	Athresia																																									
64	Hemorragia cerebral																																									
146	Rachitismo																																									
154	Debilidade congenita																																									
—	Indeterminadas																																									
	Somma	80	42	21	25	109	23	48	4	15	—	2	9	15	22	44	33	6	36	37	19	16	12	18	7	13	12	—	—	—	6	16	19	65	36	8	7	2	3	5	2	844

Santa Casa da Misericordia de Lisboa, 30 de Junho de 1911.—O Director dos serviços medicos externos, *Caetano Beirão*.

Fonte: Relatório dos Serviços Médicos Externos da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa (relativo ao ano econômico de 1910-1911, pelo diretor Caetano Beirão (Biblioteca Nacional de Portugal)

Vimos que os maiores números que aparecem como causa das mortes naquele ano foram de enterite – uma inflamação no intestino, que pode acontecer devido ao consumo de alimentos e água contaminados com bactérias ou vírus –, e outros em menor número, mas também como principais causas: bronquite, broncopneumonia, pneumonia, infecção purulenta e athresia, esta última como o depercimento lento e progressivo dos recém-nascidos, causado por grandes perturbações das funções nutritivas. Percebem-se muitas doenças do trato respiratório e, sabe-se que durante muito tempo foi difícil o diagnóstico de tuberculose, além do estigma em torno dessa enfermidade, o que não elimina a possibilidade desses diagnósticos serem uma tuberculose não reconhecida. O observável é que estas enfermidades tinham relação com hábitos de higiene e insuficiência ou inadequação alimentar.

Nas mais diversas espacialidades do planeta, a literatura do século XIX foi painel para o retrato da fome no mundo, sobretudo das crianças órfãs, abandonadas e/ou em situação de extrema pobreza. Na mesma década do relatório supracitado, em 1837, Charles Dickens lançava *Oliver Twist*, que narra as desventuras do pequeno Oliver, criança órfã que vivia nos

subúrbios de Londres. Oliver, enquanto personagem principal daquela trama que revelava as condições aviltantes em que viviam as crianças marginalizadas e empobrecidas da sociedade inglesa da época, perde a mãe quando nasce, numa casa de correção, e é acolhido pela orfandade da Paróquia de São Pedro, onde fica até os dez anos, quando retorna para a instituição onde nasceu.

Dos muitos pontos que nos interessam nesta obra, como articulação com esta pesquisa, o central é: Oliver começa a ser perseguido na instituição em que vivia, sofrendo as mais absurdas violências pelos seus “benfeitores”, a partir do momento em que pede mais mingau de aveia, falando em nome dos outros meninos que morriam de fome. “Pálido e magro, tinha as faces cavadas e grandes olhos brilhantes. O mísero uniforme da paróquia, essa libré de miséria, flutuava-lhe em volta do corpo franzino e os seus membros eram atrofiados como os de um velho.” (DICKENS, 2017, p. 143). Mas é a fala de seu amigo, Jack Dawkins, que nos leva a refletir sobre o morticínio em massa das crianças empobrecidas na Europa, naquele século em que a Inglaterra era o principal polo de poder mundial:

[...] Eu queria – replicou a criança – deixar algumas palavras de amizade ao pobre Oliver Twist, e dar-lhe a saber quanto tenho chorado ao pensar que ele anda vagueando à aventura, por noites escuras, sem ninguém que acuda em seu auxílio... E também desejava dizer-lhe – acrescentou o pequeno, em tom suplicante e juntando as mãozitas – que estou contente por morrer novo, porque talvez, se eu vivesse muito tempo, a minha irmãzinha, que está no céu, me esquecesse e não me reconhecesse. Mais vale que nos reunamos em breve lá em cima. (DICKENS, 2017, p. 143).

Esta é a perspectiva de uma criança que vive sob a proteção de uma instituição de recolhimento de órfãos – como tantas que existiram também em Portugal e no Brasil, espacialidades para onde dirigimos o nosso olhar –, sem família presente, mas com a memória da irmã, “que está no céu”, e a amizade pelo amigo que deambula pelas ruas perigosas de Londres, vítima do mau encontro com bandidos, que tentaram inseri-lo no mundo do crime. Aquela ficção não estava desligada da realidade, pelo contrário. Como inúmeros romancistas brasileiros dos séculos XIX e XX – Rodolfo Teófilo, Rachel de Queiroz, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, e muitos outros –, Dickens escrevia uma história diferente ou a mesma história sob outra perspectiva. Oliver Twist e Jack Dawkins poderiam ser alguma das milhares de crianças vítimas do abandono e da “política da fome”, mesmo naquele país que ostentava excedentes de grãos e fora responsável pela fome que causou verdadeiros “holocaustos coloniais”.

Mais adiante, discorreremos com mais profundidade acerca da responsabilidade do neoimperialismo inglês sobre a mortalidade estimada por fome, no terceiro mundo e mesmo nas zonas de Liverpool, onde o preço do trigo e a sobrevivência humana eram variáveis da mesma equação; sem falar na convergência que esse fenômeno tivera com o ritmo dos desastres ambientais e as doenças epidêmicas, que assolavam crianças de Lisboa e Londres ao nordeste brasileiro, e a tantos outros lugares longínquos da Índia, da China e da África, sobretudo na segunda metade do século XIX.

Sobre a demografia infantil e juvenil da infância considerada “marginalizada e delinvente”, entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX, Garrett (1943) *apud* Martins (2014) informam:

Quando à natalidade portuguesa, nos finais do século XIX, rondava os 33 nascimentos por mil habitantes (quinquénio de 1886-1890), época em que se iniciaram os registos oficiais que permitiam calcular as taxas demográficas. Continuava a haver quotas de mortalidade elevadas, dando taxas natalícias de 36 nados-vivos nos inícios do século XX. Esta irregularidade na natalidade manteve-se com valores semelhantes até 1932 (29,9%).

Os autores supracitados refletem que as causas para a elevada mortalidade infantil no século XIX e no começo do século XX deve-se à falta de higiene social nas primeiras fases da infância, o que também é argumento para a alta taxa de mortalidade das crianças brasileiras na mesma temporalidade, segundo os discursos médicos do período. Vê-se as causas da mortalidade infantil em Portugal pela historiografia portuguesa:

[...] regime alimentar (aleitamento), miséria e pobreza familiar, falta de higiene urbana e habitacional, abandono dos filhos pelos pais, doenças e epidemias, etc. Além disso, a morbidade infantil, doença social que vitimava mais crianças na segunda infância, devido à tuberculose, sífilis, vícios de higiene e falta de alimentação adequada, provocava a decadência da raça portuguesa, devido ao abandono higiênico e profilático dos menores desde o seu nascimento. (MARTINS, 2014, p. 179).

Em justaposição a este excerto, trazemos aquilo que Moncorvo Filho (1926, p. 11) nos conta, no *Histórico da Proteção à Infância no Brasil*, acerca da vinda do médico francês Alphonse-Louis-Sébastien Rendu ao Brasil entre os anos 1844 e 1845, comissionado pelo Ministério de Instrução Pública da França, para estudar a alimentação dos brasileiros e as doenças que mais acometiam indígenas e europeus, ao que rendeu, em 1848, o “malsinado livro”, segundo Moncorvo. Sua insatisfação é justificada pelas “pérfidas apreciações e conceitos” que Alp. Rendu tivera, dentre as quais nos interessa a citada:

O estrangeiro que desembarca no Rio de Janeiro é imediatamente impressionado com o aspecto doentio da população; por toda a parte não se encontra, entre as crianças principalmente, senão fisionomias pálidas e emagrecidas; dir-se-ia que resta apenas um sopro a animar essas faces desprovidas de vida e de expressão. **No Brasil, não há fisionomias abertas e alegres; a infância com suas graças ingênuas não existe por assim dizer nesse país.** (Grifo nosso).

Muito marcante a descrição da infância brasileira que Alp. Rendu fizera e, se desagradou Moncorvo, que discordava, por outro lado, ele mesmo via ali algum sentido, quando tanto se dedicou ao combate do que agravava a taxa de mortalidade infantil, como ressaltou no Congresso Científico Latino-Americano em extenso trabalho, ou mesmo em tantos relatórios, artigos e conferências onde questionava o elevado número de natimortos. “Tendo sido ele de 1,9% no período de 1859 a 1863, foi gradativamente se elevando até os últimos tempos em que atingiu a espantosa percentagem de mais de 8%” (MONCORVO FILHO, 1926, p. 311).

O que intentamos dizer com o exposto desde a figura do “Mappa da Escola N. 1 do Menino Deus”, é que a forma como os registros de mortalidade infantil aparece nos documentos daquela época significa um enorme não-dito, que perpassa as concepções de infância e de criança, as configurações familiares, além das muitas e complexas questões políticas e de saúde pública, tanto em Portugal quanto no Brasil, naquele contexto.

Para ampliar o nosso olhar acerca da morte e, acima de tudo, da vida daquelas crianças empobrecidas e abandonadas, adentramos a maior e mais duradoura instituição de acolhimento e educação à infância desvalida em Portugal: a Casa Pia de Lisboa. Como dissemos no início deste capítulo, as casas pias representam um modelo no rol de instituições com a missão de acolher e educar a infância abandonada, e a nossa escolha por esta deve-se ao manancial de documentos existentes sobre ela na Biblioteca Nacional de Portugal, no Arquivo da Torre do Tombo e no Centro Cultural da própria instituição, ao qual visitamos muitas vezes, pesquisando na biblioteca que nele contém e entrevistando o seu diretor e responsável pela comunicação da instituição, o doutor João Louro.

Nos arquivos e bibliotecas que visitamos, encontramos fontes primárias de muitas instituições, asilos, casas pias, associações ou sociedades das casas de asilo, sendo estas as mais comuns, de vários concelhos de norte a sul do país. Demos prioridade àquelas com mais documentos, as mais antigas, as que tinham maior quantidade de alunos e com preferência para as que ficavam em Lisboa ou Porto, embora tenhamos selecionado pelo menos dois ou três referências de fontes de instituições de cada uma das cidades que encontramos. Sabemos que a dificuldade em pesquisar a História da Infância reside na raridade de documentação específica

sobre as crianças, mas, em Lisboa, o acervo acerca da História da Infância Desvalida, Órfã ou Abandonada é um oceano, tendo em vista a imensidão, a complexidade e as possibilidades de se perder. O vazio e a falta de documentos enfraquecem o pesquisador, mas o excesso também nos atordoa, porque com muita fome não sabemos o que degustar primeiro e, na tentativa de experimentar tudo quanto é oferecido, corremos o risco de não apreciar da melhor forma o verdadeiro sabor do que encontramos.

Diante desse impasse, demos atenção maior à Casa Pia de Lisboa, pelos motivos já elencados, e, sobre ela, entendemos que muitas e muitas teses seriam possíveis, pelo vasto tempo de funcionamento, pelo que representou e representa para outras instituições do país e pela inegável influência às instituições brasileiras de missão semelhante. Abriremos, pois, a porta da Casa Pia de Lisboa, a fim de conhecer as suas particularidades e como, ali, viviam e aprendiam as crianças compreendidas no conceito difundido por “infância desvalida”.

3.1 A Casa Pia de Lisboa: três séculos de educação e acolhimento à Infância Desvalida em Portugal

“Era a casa pia uma instituição complexa e, como lhe chamou o grande escritor (Latino Coelho), que há pouco perdemos, a universidade plebeia, em contraposição à universidade fidalga; a universidade plebeia, repito, que consubstanciava uma ideia avançada para aquela época e que ainda se pretende, um século depois, apresentar como novidade: a da regeneração pelo trabalho.”
(MARGIOCHI; 1893, p.7)

“O que foi, o que é e o que deve ser a real casa pia” são as palavras que abrem o *Relatório da Administração da Real Casa Pia de Lisboa, relativo ao ano econômico de 1890-1891*, publicado pela Imprensa Nacional em 1893 e elaborado pelo provedor Francisco Simões Margiochi, nome que ainda figura nas paredes da instituição até o momento da escrita desta tese.

Margiochi foi o provedor que assumiu o compromisso de redigir relatórios anuais ao governo, porque se queixava das parcas publicações da instituição no decurso de quase um século de existência e porque este vinha de uma experiência de vinte anos exercendo o cargo de secretário da Sociedade das Casas de Asylo da Infância Desvalida de Lisboa, que tinha o hábito de publicar relatórios anuais, desde 1834, dentre os quais Margiochi foi responsável pela redação de dezoito. Sendo assim, assumiu o compromisso, consigo mesmo, de desempenhar essa função na Casa Pia, a partir do ano de 1890. O relatório que aqui comentamos foi o segundo escrito por Margiochi e pareceu-nos o mais rico dos primeiros escritos por este importante provedor e um importante documento para iniciarmos esta conversa.

Às perguntas que dão título à primeira seção daquela publicação, anunciadas nas aspas acima, Margiochi (1893, p. 6) responde:

Entendi e continuo a entender do mesmo modo que é um dever moral, philanthropico, ou como lhe queiram chamar, fazer o aproveitamento de uma aptidão, de uma tendência que se conheça despontar n’um alumno quando ele se destaque do maior número. (...)

“A casa pia de Lisboa é porventura a mais arrojada e singular instituição de quantas assignalaram em Portugal o derradeiro quartel do XVIII século. (...)

A casa pia de Lisboa, instituída no castelo de S. Jorge, em 1780, era um vasto e complexo estabelecimento consagrado ao mesmo à correção, ao ensino e ao trabalho, Era simultaneamente penitenciária, escola e manufactura. Tinha por destino redimir as pessoas degradadas pelo vicio, ou salvar da perdição as indigentes...”

As aspas que aparecem no texto de Margiochi são recortes daquilo que ele traz do escritor Latino Coelho, para designar o que pensavam ser a Casa Pia de Lisboa. O texto segue com outras informações, mas paramos à sombra deste excerto por algum tempo. Nestas palavras, vê-se que, ali, 113 anos depois da fundação da instituição, ela figurava em destaque dentre tantas outras com o mesmo propósito, pelo menos aos olhos do escritor e do provedor que ali se aproveitava de suas palavras. “Dever moral e filantrópico” seriam os motivos, o impulso da existência daquela “casa” para “fazer o aproveitamento de uma aptidão”, pelo pressuposto de que os alunos trazem alguma tendência ou predisposição para o desenvolvimento de uma habilidade.

“Era simultaneamente penitenciária, escola e manufactura.”

Em 1780, a instituição foi fundada pelo Intendente Geral da Polícia Diogo Inácio de Pina Manique, atendendo a ordem da Rainha D. Maria I (1847-1911) – conhecida como “anjo da caridade” –, quando Lisboa estava pejada de vagabundos, prostitutas e crianças abandonadas. Ainda não recomposta da devastação originada pelo terremoto de 1755 e do incêndio que se seguiu, a Lisboa da época revelava-se, por aqueles olhos, uma cidade perigosa. A Casa Pia foi a primeira instituição estatal, que nasceu com o objetivo de “correção da sociedade”⁶ e um detalhe curioso é que Pina Manique foi profundamente influenciado por Rousseau e aquela instituição em nascimento forjava uma educação que intencionava ser preventiva quanto ao crime.

Figura 9 – Imagem de Pina Manique exposta nas instalações do Centro Cultural Casapiano

⁶ Expressão extraída da entrevista com o Dr. João Louro, diretor do Centro Cultural Casapiano, quando ele nos conta a história resumida da Casa Pia de Lisboa. A informação sobre a influência de Rousseau para Pina Manique também foi retirada dessa entrevista.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

É nesse cenário que a Casa Pia é instituída no Castelo de São Jorge, mudando de endereço muitas vezes, ao longo de três séculos e, neste período em que comentamos, abrigara o Mosteiro dos Jerônimos, mantendo essa responsabilidade até 1910. Esta digressão que ora se faz intenciona situar a escola que é, ao mesmo tempo, “manufatura e penitenciária”.

Essa ideia está em acordo com a mentalidade predominante no século XIX, acerca da tentativa de eliminação das diferenças ou do absurdo ou irracional como resistência do diverso, ou, ainda, como nas palavras de Deleuze (2020, p. 299): “Sabe-se como, no final do século XIX, os temas da redução da diferença, da uniformização do diverso, da igualização do desigual, concluíram, pela última vez, a mais estranha aliança: entre a ciência, o bom senso e a filosofia”. Esse pensamento influenciou, sobremaneira, o discurso científico que arremeteria

aqueles responsáveis pela organização do espaço urbano ou mesmo a definição do destino dos corpos mais vulneráveis.

Sobre o poder que atravessaria esses corpos nas instituições e sobre o princípio basilar que une a criação de uma instituição educativa que engloba as características “escola, manufatura e penitenciária”, Foucault (2008, p. 144) nos auxilia:

O acampamento é o diagrama de um poder que age pelo efeito de uma visibilidade geral. Durante muito tempo encontraremos no urbanismo, na construção de cidades operárias, dos hospitais, das prisões, das casas de educação, esse modelo de acampamento ou pelo menos o princípio que o sustenta: o encaixamento espacial das vigilâncias hierarquizadas. Princípio do “encastramento”. O acampamento foi para a ciência pouco confessável das vigilâncias o que a câmara escura foi para a grande ciência da ótica.

Esse poder disciplinar, segundo Foucault (2008), tem como principal função o adestramento e, considerando a natureza da instrução que se ofereceria àquelas crianças, com as oficinas e a “manufatura” como identidade complementar, o referido autor complementa:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, e dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar (...). Mas a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, e que é apenas um modelo reduzido do tribunal. (FOUCAULT, 2008, p. 149)

Este excerto serve-nos de luneta quanto à natureza ou aos elementos mais crus da missão dessas instituições, e o que elas guardam em comum com a formação militar, mas é preciso, pois, olhar com mais cuidado ao que nos diz esta fonte primária em análise:

(...) Era a caridade oficial o seu objecto, mas a caridade productiva, que da esmola do pão ou da doutrina, como de semente fecundíssima, aspirava a tirar centuplicados os fructos sociais, dando ao estado um vassalo inteligente, honesto, serviçal, por cada um dos que detinha e amparava já prestes a despenhar-se [...]

“Assim como os estudos de D. Diniz, restaurados engrandecidos pelo Marquês de Pombal, eram a escola das classes privilegiadas, burguesas ou fidalgas, a casa pia era a universidade plebeia, a nova academia dos proletários. Não era apenas como a casa de correcção, fundada no arsenal de marinha pelo ministro de D. José, uma simples officina penal, antes era um instituto, onde o ensino nas suas diversas formas e a acção moral da educação mais curavam de afeiçoar bons

cidadãos que de sequestrar os criminosos da sociedade.”
(MARGIOCHI, 1893, p. 7). (Grifo nosso)

Figura 10 – Memorial do provedor Margiochi nas instalações da Casa Pia de Lisboa no ano de 2019



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Mais clarividente ficou a identidade da Casa Pia de Lisboa nestas palavras de Margiochi e de Latino Coelho, intencionalmente recortadas pelo primeiro. A “caridade” que se manifestava objetivava um retorno, em forma de trabalho (“serviçal”), honesto e inteligente. Esta última palavra anuncia a preocupação que se evidenciou mais adiante: não se tratava apenas de uma casa de correção, mas **antes era um instituto**, com um direcionamento mais educativo do que penal, mais preocupado com a promoção da cidadania do que com o “sequestro dos criminosos”. É sobre o ensino e a aprendizagem, além das condições de acolhimento, na Casa Pia de Lisboa, que gostaríamos de direcionar o nosso olhar sempre que possível, por ser este o primeiro dos nossos objetivos.

Pina Manique teve um importante colaborador, o principal, diríamos: José Anastácio da Cunha, um dos professores responsáveis por ensinar as “ciências matemáticas” e, como regente dos estudos na Casa Pia, executou tudo o que Manique empreendeu, sendo seu exímio “delegado e conselheiro”. Naqueles primeiros tempos, a Casa Pia compreendia:

Casas de correção para um e outro sexo; depósitos, onde se recolhiam e melhoravam os órfãos, que tendo servido como domésticos, se achavam desacomodados; o asylo de Santa Izabel, destinado às órfãs de tenra idade e às filhas ainda inocentes das mulheres escandalosas; a casa de Santo Antonio, que ministrava a instrução primária a crianças órfãs e desvalidas; o collegio de S. José, que era uma das modernas creches, destinado a receber os pequeninos desamparados; oficinas onde se ensinavam praticamente, sob a direção de mestres hábeis, alguns d'elles chamados expressamente de Inglaterra, o fabrico de brins, das lonas e dos cabos, dos tecidos de algodão, de seda e de linho; uma escola mercantil, onde se professava a escripturação, e, pela vez primeira em Portugal, a língua allemã. (MARGIOCHI, 1893, p. 8)

Imensa era a responsabilidade dessa instituição ainda no seu nascimento: correção dos degradados, recolhimento dos órfãos, asilos às crianças menores, instrução primária, creches e oficinas. Mas, antes de nos determos às especificidades de cada uma dessas missões da Casa Pia, uma expressão salta aos nossos olhos: “as filhas ainda inocentes das mulheres escandalosas”. Seguindo os caminhos da etimologia, “escandalosa” deriva de “escândalo”, do grego “skándalo”, que se refere a uma pedra na qual o indivíduo tropeça. O significado do termo “escandalosa” na língua portuguesa e, sobretudo, no uso do termo naquele contexto, mostra-nos o sentido de um caminho para a desonra, uma depreciação, sendo a “escandalosa” aquela que causava vergonha ou era desmoralizada, desprestigiada, menosprezada, poluída, desonrada, conspurcada, ultrajada, desacreditada, subalternizada, desmascarada, enodoada, malvista e rebaixada. Fica a inquietação: como seria(m) o(s) filho(s) e, sobretudo, a(s) filha(s) de uma escandalosa, nesses termos?

Voltaremos a esse incômodo mais adiante, contudo, agora, observaremos as multirefãs da Casa Pia: primeiro, atendia crianças pequenas e adolescentes, meninas e meninos, órfãos e desvalidos, para corrigir, recolher, instruir e ensinar praticamente. Extraímos os verbos do excerto e, diante da visão moderna do que seria a função de uma instituição educativa, a Casa Pia assumia, ao mesmo tempo, tarefas da “família” (ausente) e aquelas eminentemente institucionais, a partir do trabalho dos “grandes mestres”.

Sobre a educação na Europa a partir da segunda metade do século XVIII, ampliam a nossa compreensão as palavras de Magalhães (2010, p. 138):

A cultura e a pedagogia escolares alimentaram uma argumentação positiva em ordem ao progresso e ao benefício social e cultural, fomentando e congregando os ânimos e as expectativas dos diferentes estratos sociais. A razão (moral, humanística e comportamental) da educação elementar encontrou na cultura, na história e no ideal pátrios a textualidade e a reificação, que alimentaram e impregnaram os

indivíduos e as diferentes agremiações no sentido da Nação-Estado e do súbdito-cidadão.

Marquês de Pombal assumiu o poder, em 1752 e a política pombalino-mariana para a instrução pública inseriu-se no espírito do Iluminismo, num contexto em que cresciam os níveis de alfabetização em Portugal. Em 1756, Pombal lançou as bases do ciclo de estatalização (estatização) que, de acordo com Magalhães (2010), ficou caracterizado pela escolarização do ensino e da cultura escrita, por todo o período que entendemos, hoje, como educação básica. Esse movimento foi orientado para um civismo e uma nova concepção de homem e de sociedade que agregava e exigia uma formação humanística, científica, técnica e profissional. A instrução pensada por Pombal conciliava tradição e mudança, pelo Alvará Régio que deu corpo ao Plano Social Iluminado, que combinava uma “ordem social natural” com a intervenção estatal.

É importante ressaltar que, quando em 1759, Pombal manda fechar os Colégios Jesuítas, substituindo-os por mestres que atuavam individualmente ou em associações, ele mantém o modelo de escola que atenderia os filhos da aristocracia e da nobreza; como é o caso do Colégio de Nobres, que funcionou até 1834 e adotava um regime de internato, com uma formação que pretendia formar militares e cidadãos. Importa que os pressupostos desse modelo foram aproveitados pelo Alvará Régio de 13 de março de 1772, para defender o condicionamento de visitas e saídas como fundamental à disciplina. Isto nos parece comum nas instituições direcionadas aos estratos sociais mais desfavorecidos, contudo, os objetivos mudavam a partir daquilo que o Estado esperava de cada sujeito. Como consequência da Revolução Industrial, da Revolução Americana e da Revolução de 1789, os processos educativos que assimilaram o papel de ordenação social e econômica estiveram subjacentes à Casa Pia de Lisboa e aos Colégios de Órfãos diocesanos.

A Casa Pia de Lisboa, criada por autorização régia de 20 de maio de 1780, surge com uma característica inovadora de instrução, conforme Magalhães (2010, p. 119) afirma:

Foi fundada por Pina Manique, que, como superintendente da Polícia de Lisboa (e em consentâneo com outros estadistas europeus), concretizava, por esta via, o ensejo de simultaneamente “limpar a cidade” e formar técnicos para os sectores produtivos mais inovadores. Mais tarde, já afastado daquele cargo político, architectou um plano que visava o envio de bolseiros casapianos ao exterior, com o objetivo de constituírem uma força de renovação técnica nos principais setores da produção e da administração públicas. O modelo da Casa Pia inspirou os Colégios de Órfãos, que os Prelados (com destaque, Frei Caetano Brandão e Frei Manuel de Cenáculo) foram organizando nas Dioceses metropolitanas.

De forma geral, na transição do Antigo Regime, a instrução foi basilar nas instâncias escolares, mas para as crianças reconhecidas como órfãs e desvalidas, os Prelados instituíram os Colégios dos Órfãos, com currículo diferenciado que combinava alfabetização, instrução e formação profissional. As meninas, por exemplo, aprenderiam a ler, escrever, contar, tecer obras de renda, costura e bordado e catecismo. Magalhães (2010, p. 113) acrescenta, uma vez mais: “Foi como complemento (extensivo aos estratos sociais debilitados) e alternativa pedagógica que, quer no espaço continental, quer nos Açores e no Brasil, os Prelados compatibilizaram a sua intervenção com a estatalização da instrução.”

Feitas essas considerações acerca do contexto do nascimento da Casa Pia de Lisboa no que toca a instrução pública no país, no século XVIII, e outra vez citadas as suas especificidades e o seu poder de influência na Europa e no Brasil, a partir do olhar de um dos mais renomados autores do tema História das instituições educativas, seguimos a acompanhar os “bons frutos” e a extensão do plano daquela instituição, ainda pelo olhar do provedor Margiochi, naquele relatório publicado em 1893:

[...] Havia junto à universidade (de Coimbra) como dependência da Casa Pia outro collegio, de onde os zelosos hospitalários saíam a cursar os estudos médicos. Os serviços prestados à sciencia e à illustração pela casa pia de Lisboa são assinalados, que decorridos apenas vinte e três anos após a sua fundação já os seus alumnos figuravam nas cadeiras do magistério superior, nas armas scientificas, nas prelaturas e no governo das religiões. As boas artes não tinham ficado deslembadas na larga instituição a que presidia o intendente. Uma aula de desenho e uma academia de nú representavam em Lisboa a instrucção artistica. Os alumnos, que mais primavam na vocação iam a Roma, e ali como pensionários no collegio das bellas artes, se aperfeiçoavam frequentando os grandes mestres e aproveitando os bons modelos. (MARGIOCHI, 1893, p. 9-10).

Há nesse excerto, e muito mais fora dele, com necessidade de elucidação, que a Casa Pia de Lisboa fora, ainda no final do século XVIII e início do século XIX, uma referência, senão a mais importante das instituições dedicadas à educação das crianças e dos jovens órfãos e desvalidos. E, o que pode surpreender, tendo em vista aquilo que as diferenças do currículo para a educação dos menos favorecidos, é que, se por um lado, havia uma formação técnica que almejava a formação de uma mão de obra barata, o plano da Casa Pia era ambicioso quando pretendia aprofundar os conhecimentos nas artes e estreitar a relação com a universidade para o ensino das ciências naturais. Não apenas neste documento, mas em vários outros, a serem mencionados posteriormente, vimos a profundidade e o alcance do ensino da Casa Pia, para

além das oficinas, sem falar nas oportunidades no exterior para as quais os alunos eram motivados.

Figura 11 – Prédio das salas de aula da Casa Pia de Lisboa



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Margiochi, no mesmo relatório, ainda acrescenta o que ele chama de “influências caridosas” da Casa Pia, como remédios, vestuário, rações, todos gratuitos, além dos socorros, oferecidos aos pobres, quando em razão de alguma enfermidade. Entre tantas ações relatadas, uma chama a nossa atenção e merece grifo: “[...] *Tinha médicos de partido, por quem mandava assistir aos indigentes. Casava órfãs, beneficiando-as com dotes avultados. Destinava-as com seus maridos a colonizar terrenos, onde eram tão mais caros os povoadores*” (grifo nosso).

Consideramos preciosa essa menção do provedor, porque entende como necessidade educativa das meninas o direcionamento para a constituição da família. Dada a visão que se tinha acerca do papel da mulher no século XVIII, assim como se esperava o máximo sucesso profissional dos meninos na aquisição e no desenvolvimento de uma aptidão, esperava-se das meninas, ao alçarem a maturidade, o mínimo de instrução e o bom preparo para o trabalho

doméstico e a reprodução. Mas há outras reflexões importantes sobre os motivos pelos quais uma instituição educativa viria a se preocupar em “casar as órfãs” no afã de levá-las a “colonizar terrenos”, onde eram tão “diferentes” daquelas os seus povoadores. Nesse excerto, o casamento assume o sentido de meio possível para a ascensão social das meninas órfãs, que, por não terem a possibilidade de herdar riqueza dos pais, e num contexto em que as mulheres ainda não tinham muito espaço no mercado de trabalho ou nos espaços de sociabilidade mais privilegiados, o casamento era a saída razoável para uma vida mais digna.

O casamento das órfãs, como fim almejado pelo Estado, resvala no controle da sexualidade das meninas e mulheres pobres por meio da dependência econômica. É comum aparecerem nos documentos dessas instituições educativas, que, naquele contexto, “Lisboa estava pejada de crianças desvalidas e prostitutas”. Em que pese a função social da mulher garantida pelo casamento, em *O ponto zero da revolução*, Silvia Federici (2019, p. 64) discute sobre o trabalho doméstico e a reprodução como campo da luta feminista no século XX, e, mesmo se tratando de algo pensado no futuro do tempo no qual nos debruçamos, suas palavras conseguem iluminar a rota da massacrante desigualdade na educação de meninas e meninos, sobretudo os empobrecidos, quando o casamento é entendido como sucesso ou ascensão social:

O nosso problema, ao que parece, é que o capital falhou em alcançar nossa cozinha e nosso quarto, com a dupla consequência de que nós presumivelmente permanecemos em um estágio feudal e pré-capitalista, e tudo que fazemos na cozinha e no quarto é irrelevante para as mudanças sociais.

Ou seja, o único caminho possível para a felicidade feminina levará ao infortúnio da exploração, do não reconhecimento do trabalho das mulheres no lar; na visão de Federici (2019), o trabalho doméstico e a família são os pilares da produção capitalista, por isso, utilizamos sua lente com o intuito de compreender a educação dessas meninas, acolhidas e educadas numa instituição levantada sobre o rescaldo da Revolução Industrial. Mas, ainda acerca do casamento como falsa garantia de felicidade, Stekel *apud* Simone de Beauvoir (2016, p. 355) alude: “Nós as educamos desde a infância para as coisas do amor, diz Montaigne; sua graça, seus adornos, sua ciência, sua palavra, toda a instrução que se lhes dá, visam tão somente a esse fim. Suas governantas só lhe apresentam a imagem do amor, ainda que apenas para desgostá-las dela...”. Beauvoir (2016, p. 546-547) complementa:

Vimos que, em verdade, toda a educação dela conspira para barrar-lhe os caminhos da revolta e da aventura; (...) assim é que, educada a mulher, sem nunca lhe ensinarem a necessidade de assumir ela própria sua existência, de bom grado ela se submete a contar com a proteção, o

amor, o auxílio, a direção de outrem; deixa-se fascinar pela esperança de poder, sem fazer nada, realizar o seu ser.

Entende-se que Beauvoir referia-se a todas as mulheres, e não exclusivamente às meninas empobrecidas ou órfãs, nem mesmo daquela especialidade; contudo, isto nos impele a um nível mais profundo, vazio e escuro, do indizível e inexprimível da experiência de solidão das meninas denominadas “órfãs e desvalidas”, que, diferente dos meninos, não seriam selecionadas para estudar relojoaria numa oficina da *Rolex*, destino de alguns bons alunos casapianos.

Mas, com clareza, o que aprendiam os meninos e meninas da Casa Pia de Lisboa? Seguem-se algumas disposições do decreto de 1835, Capítulo II, “Das aulas e oficinas” citado no Relatório (1893, p. 10-11):

Art. 1. Haverá uma escola de primeiras letras, pelo methodo de Lencastre, ensino de doutrina christã, e as aulas seguintes: primeira de latim, segunda de inglês, terceira de francês, quarta de grego, quinta de filosofia, sexta de rhetorica, sétima de pintura, oitava de música.

Art. 2. Haverá também uma escola de declamação, para o que se concluirá o teatro já principiado.

Art. 5. Haverá oficinas de alfaiates, sapateiros, carpinteiros, ferreiros e latoeiros de folha branca, a cujos officios se applicarão aquelles alunos que tiverem propensão para elles.

No entanto, Margiochi considerava, naquele ano, desnecessário que o plano da Casa Pia fosse tão complexo, como era nos seus primeiros anos, e também inaceitável que aos alunos da instituição só fosse ministrada a instrução primária. Por isso, no relatório em análise e nos seguintes, o provedor comenta o aproveitamento dos alunos na *instrução primária*, na *instrução secundária*, na *escola prática central de agricultura*, na *Ginástica e exercícios militares*, no *ensino da música instrumental*, no *canto coral*, no *teatro* e no *ensino profissional (Officinas-escolas)*.

Vale ressaltar algumas particularidades educacionais de Portugal naquele período, nas palavras de Magalhães (2010, p. 576):

A aceleração e a intensificação do processo escolar foram particularmente notórias nas zonas do Litoral Atlântico, urbanizadas nas últimas décadas do século XIX. A geografia das Escolas Conde Ferreira e, meio século após, a das Escolas Novas incidiram, basicamente, nas zonas em franco crescimento demográfico e com manifesto progresso econômico e urbano. Entre as mais de 900 freguesias que, em 1900, continuavam sem escola pública, havia um Portugal rural, profundo, arcaico e distante, voltado ao seu próprio destino. Apesar do incremento operado desde final do século XIX, no final da Primeira República, duas em cada três crianças não iam à escola. Era entre os

segmentos alfabetizado e letrado que a escola continuava a colher maior aceitação. Nas últimas décadas do século XIX e na transição para o século XX, a geografia escolar reflectia a atlantização económica, demográfica, concelhia e urbana. Também a emigração e a exogenia tiveram um papel fundamental no fomento da alfabetização.

Segundo o autor supracitado, foram também nessas circunstâncias que organismos como o exército, a academia naval, os transportes públicos e setores ligados à burocracia e algumas indústrias locais criaram suas próprias escolas. Além disso, alude para o fato de que a modernização econômica e técnica na escolarização elementar não favoreceu à articulação entre as dimensões técnica/profissionalizante e humana da educação.

No que toca essas particularidades de Portugal oitocentista e a relação com o Brasil, Magalhães (2010, p. 580) ilumina a nossa comparação ao dizer:

A abordagem da relação entre a escola e a sociedade a partir de uma perspectiva interna, centrada no nacional, abrindo à descrição geral que oscila entre o transnacional e o local, permite verificar que, na história da escola e da instrução em Portugal, foi recorrente a indeterminação do significado sociocultural da escolarização. Não houve uma capitalização das aquisições escolares em benefício do desenvolvimento endógeno às localidades, às comunidades autóctones, aos sujeitos. A procura da formação escolar foi, em regra, resultante da externalidade, beneficiando sobretudo os indivíduos e os grupos com apetência e oportunidade para migrarem ou fruírem de mobilidade socioprofissional.

O presente da Casa Pia de Lisboa

A Casa Pia de Lisboa integra para além de quarenta e cinco (45) lares de acolhimento, dispersos pela cidade de Lisboa, dez Colégios: Pina-Manique (Belém); Nossa Senhora da Conceição (Rato); D. Maria Pia (Xabregas); Nuno Álvares (Ajuda); Santa Clara (Graça); Santa Catarina (São Bento); Instituto Jacob Rodrigues Pereira (para alunos surdos, no Restelo); S. Marçal (Príncipe Real); Instituto Aurélio da Costa Ferreira (para alunos surdos-cegos e com deficiências mentais, em Alvalade); Escola Agrícola Francisco Margiochi (Quinta do Arrife, em Torres Vedras); Centro Educativo de Apoio Social (Almada); e Seis Centros de Acolhimento Temporário de Emergência para atender crianças e jovens em situação de perigo iminente, por quarenta e oito horas.

Esta instituição possui regime de internato, conforme matriz da Lei nº 147/99 – Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo –, configurando esta modalidade de acolhimento da

instituição. Desde sua fundação, a Casa Pia tem o estatuto de instituto público e funciona sob a tutela do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.

Quadro 2 – Instituições integradas à Casa Pia de Lisboa

Tipo de instituição	Missão	Onde
Casa de Acolhimento Temporário/Unidade de Emergência I (crianças e jovens dos 6-14 anos).	Assegura uma resposta de acolhimento urgente e transitório dirigida a crianças e jovens em situação de perigo atual ou iminente, para a sua vida ou integridade física, e para as quais não existe resposta imediata. Exige a aplicação de medida de promoção e proteção de acolhimento em instituição.	CED Santa Catarina.
Residência de Acolhimento I (crianças e jovens dos 6-14 anos)	Assegura o acolhimento residencial de crianças e jovens em situação de perigo, cujas circunstâncias do caso aconselham um acolhimento superior a 6 meses. Exige a aplicação de medida de promoção e protecção de acolhimento em instituição.	CED Santa Catarina. CED Santa Clara.
Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental.	Resposta que presta apoio especializado às crianças e jovens que transitam das respostas de acolhimento da CPL para meio natural de vida, e que tem como objetivo assegurar a sua saída sustentada, mediante o seu acompanhamento e das respetivas	CED Santa Clara.

famílias na comunidade, num processo de autonomia progressiva.

Lar Residencial I (crianças e jovens dos 6-21 anos). Resposta desenvolvida em CED António Aurélio da Costa Ferreira. equipamento, destinada ao alojamento de crianças e jovens adultos surdocegos, que se encontram impedidos temporária ou definitivamente de residir no seio familiar ou que necessitem de frequentar respostas educativas e/ou reabilitação da Casa Pia de Lisboa e que não possam realizar deslocação diária para a sua residência habitual.

Lar de Apoio I (crianças e jovens dos 6-21 anos). Resposta desenvolvida em CED Jacob Rodrigues Pereira. equipamento destinada a acolher crianças e jovens surdos, que necessitem frequentar respostas educativas e/ou formativas da casa Pia de Lisboa e que não possam realizar deslocação diária para a sua residência habitual.

Fonte: Elaborado pela autora – adaptado de Casa Pia de Lisboa (s/a)^[1]

No contexto de fundação das primeiras instituições de assistência e proteção à infância desvalida em Portugal, e nestas inclui-se a Casa Pia de Lisboa, como primeira delas e construída a pedido da Rainha D. Maria Pia (1847-1911) – conhecida como “anjo da caridade” –, Lisboa estava pejada de vagabundos, prostitutas e crianças abandonadas. Ainda não recomposta da

devastação originada pelo terremoto de 1755 e do incêndio que se seguiu, a Lisboa da época era considerada uma cidade perigosa, pelo menos na ótica dos que detinham o poder.

Ao longo do século XIX, Portugal era considerado, no resto da Europa, um país atrasado e incompetente, considerando sua situação de instabilidade econômica percebida na maioria dos indicadores. Perto de 70% da população era analfabeta e entre os 143 mil operários fabris, havia 48 mil mulheres e 22 mil crianças. Com a maior parte da população trabalhando no setor agrícola, a importação de produtos alimentares provocou um enorme déficit na balança comercial, convencendo os líderes republicanos a criarem uma unidade nacional e salvaguardarem o império português se entrassem na Primeira Guerra Mundial ao lado dos Aliados (NEWITT, 2018).

Foi nesse contexto que muitas crianças foram abandonadas e/ou desprotegidas, criando a necessidade de medidas urgentes de institucionalização e controle sobre o caos social que se instaurava e refletia feiamente na organização da urbe. Sabe-se também que medidas religiosas de cunho caritativo e filantrópico estiveram à frente do poder público, na tentativa de “salvar” a alma destes pequeninos deserdados da sorte.

Em análise, a fonte documental *Regulamento Interno para o Asylo de D. Maria Pia*, uma das instituições do Instituto Casa Pia de Lisboa, no capítulo I, sobre Admissão e Exclusão das Crianças traz no artigo quinto informação sobre o ingresso e seleção destas crianças: “*Haverá um livro de registro, onde serão inscriptas todas as crianças admitidas. Parág. 1º: Esta inscrição será por termo, em que se mencionará o nome, idade, filiação, naturalidade e data da entrada das crianças, com referência à sessão e acta da admissão*” (LISBOA, 1867, p. 6).

Com educação diferenciada para meninas e meninos, o estatuto desta preconiza exclusão das crianças que se tornarem incorrigíveis, ou que, sendo meninas, e tendo completado dez anos de idade, não mostrarem aproveitamento com o ensino e a educação. Os asilados recebiam formação religiosa, profissional e cívica, com intenso direcionamento moral e disciplinar. As crianças participavam de aulas de leitura, sistema legal de pesos e medidas, aritmética, escrita, história sagrada. No contraturno, os meninos estudavam leitura, aritmética e escrita, e as meninas faziam aulas de meia e costura.

De acordo com o art. 45 do Regulamento (Ibdem, 1867, p. 21), “não se lhes permitirá servilismo para com os mestres, condiscípulos ou protectores, mas só profundo respeito e

veneração. [...] Far-se-lhes-há conceber que a honra, a virtude e o trabalho são de maior valor que a existência”. Importante destacar que, nesta casa asilar que compõe o quadro de instituições geridas pela Casa Pia de Lisboa, segundo as fontes históricas consultadas, as crianças recebiam educação e trabalho compatíveis com suas capacidades intelectuais e físicas, sem quaisquer indícios de exploração.

Parecia haver preocupação institucional com as repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus tratos em crianças e adolescentes. Mais recentemente, um autor português e médico psiquiatra da infância e da adolescência tem discutido esse tema, apoiando-se nos trabalhos clínicos de Anna Freud e Donald Winnicott, realizados na Inglaterra, nas décadas de 50 e 60, com crianças sobreviventes a traumatismos da Segunda Guerra Mundial (qual autor?).

Não se sabe se havia estudos dessa natureza com as crianças institucionalizadas em Lisboa neste recorte temporal, mas os estatutos e regulamentos das instituições de infância desvalida, à época, revelam evidências de alguma preocupação com as consequências psíquicas, cognitivas e emocionais das crianças. Há algumas fontes que afirmam ser a instituição a mãe da criança. Ideia abordada por Makarenko (1998, p. 45) na década de 30, quando reflete sobre a “instituição reparadora do ‘eu’ infantil”.

Abaixo, segue ilustração de crianças dos asilos e escolas de Lisboa no fim do século XIX, encontrada em exposição iconográfica na Coleção Moderna do Museu Calouste Gulbenkian, no mês de novembro de 2019.

Figura 12 – Crianças dos asilos e escolas de Lisboa no fim do século XIX



Fonte: Coleção moderna do Museu Calouste Gulbenkian

Centro Cultural Casapiano

Em dezembro de 2019 e janeiro de 2020, visitamos a Casa Pia de Lisboa e o Centro Cultural Casapiano, parte da instituição que abriga um museu e uma biblioteca sobre a história da Casa Pia. Naquele mês de janeiro, entrevistamos o Dr. João Louro, representante daquele centro cultural e porta-voz da Casa Pia de Lisboa. Em conversas informais e na entrevista, acessamos a história da Casa Pia a partir de outra perspectiva, não estranha àquela apresentada pelos documentos históricos, mas complementar, visualmente estimulada pelo memorial que guarda de todas as fases da instituição, sem falar na narrativa de João Louro, permeada de afetos e outros atravessamentos culturais e temporais, que, até então, eram desconhecidos para nós, a partir da documentação.

Adentramos o Centro Cultural Casapiano e, na primeira de suas salas, no andar superior, o início de tudo: uma tela com a fotografia do grande terremoto de 1755, que estimulou a criação da instituição, por motivos já citados. Embaixo da tela, a Roda dos Expostos:

Figura 13 – Roda dos Expostos da Casa Pia de Lisboa



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Uma boneca envolvida num pano simulava a representação de uma criança sendo entregue à instituição, conforme acontecia até meados dos anos 30 do século XX, quando a roda era presa ao muro da Casa Pia e funcionava. A roda acompanhou a Casa Pia desde a sua primeira instalação, no Castelo de São Jorge, no mesmo período em que Simão José da Luz Soriano deixou toda a sua fortuna em dinheiro e sua biblioteca à Casa Pia de Lisboa.

Sobre as rodas existentes em Portugal e no Brasil, Venâncio (2010, p. 127-128) alude:

O sistema de entrada e assistência às crianças, mantido pela Roda de Salvador, era semelhante em Roma, desde 1198, e em Portugal a partir de 1543. A entrada das crianças era garantida mediante “uma caixa cilíndrica de madeira, colocada dentro de um prédio. Girava num pino colocado sob seu eixo vertical, e era repartida ao meio”; a criança era deixada na caixa e o seu peso fazia tocar uma sineta do lado interno do prédio avisando a chegada do exposto. Garantia-se, dessa forma, a clandestinidade da mãe que recorria à instituição. As crianças admitidas pelo asilo eram enviadas a famílias adotivas que cuidavam da sua criação até a idade de três anos, mediante um pequeno pecúlio pago pela Misericórdia.

Em 1825 foi criada a Roda dos Expostos em São Paulo. No mesmo ano, foram criados os Seminários de Sant’Anna, dedicado ao acolhimento de meninos, e da Glória, para as meninas.

Um preâmbulo

Gostaríamos de sinalizar este preâmbulo, para começarmos a refletir sobre as relações entre a educação portuguesa e a brasileira à infância desvalida:

“A solução lógica é impedir que ‘essa lama das cidades’ se forme, é disciplinar, dirigir a concentração das gentes nos centros urbanos, por meio de medidas proibitivas da instalação de quem não tem emprego fixo, ou não der trabalho que seja necessário. [...] A assistência à criança abandonada ou desvalida, deve fazer-se no sentido de promover a sua fixação no meio rural, afastando-a das cidades onde é enorme a concentração de gente humilde, sem facilidade de angariar meios de vida” (Garrett, 1940, p. 357).

Almeida Garrett, além de escritor e dramaturgo romântico, foi ministro e secretário de estado honorário português e presidiu a Junta Geral do Distrito do Porto, que, à época da publicação do excerto acima, denominava-se Junta de Província do Douro Litoral. Quando de sua administração da Junta Geral, esta era responsável por manter, fiscalizar e gerir nove instituições asilares de infância desvalida. A primeira delas foi o Hospício-Materno, que recebia crianças com menos de um ano de idade, em situação de aleitamento; em seguida, estas eram transferidas para uma Casa-Hospício, quando já podiam fazer uma alimentação mista, até chegarem à idade escolar, sendo encaminhados para outras instituições – como internatos e colônias industriais e agrícolas, por exemplo –, que lhes revelassem aptidões especiais para determinado ensino ou instrução profissional.

Essas instituições que, desde o fim do século XVIII, cresciam em Portugal – as primeiras instaladas em Lisboa, Porto, Coimbra e Braga – e, até a metade do século XIX, em todo o país, tinham como missão oferecer proteção, vivência familiar e cristã, que complementassem a função das rodas e dos hospícios. No que diz respeito à filantropia da “infância desvalida”, importa considerar que esta denominação foi utilizada, inicialmente, pelas primeiras instituições de acolhimento e asilo, do tipo carcerário, que recebiam e designavam delinquentes, vadios, desobedientes, incorrigíveis, abandonados, filhos ilegítimos ou de cônjuges separados ou sem renda fixa. “Desvalidas” porque “sem valor”, num contexto de crescente urbanização e transformações sociais e econômicas que levavam à mendicidade e ao abandono de crianças. Estas instituições pretendiam, em linhas gerais, oferecer proteção, alimentação e instrução básica que transformassem a criança na “grande, segura e risonha esperança do dia de amanhã” (GARRETT, 1830, p. 5). Acerca disso, Geremek (1995, p. 197) preconiza que essa política de grande enclausuramento marcou profundamente a evolução das sociedades modernas. Esta era a política praticada nas casas assistenciais. O enclausuramento era a realidade defendida, até esse período.

Desde o final do século XIX, com a constituição do modelo Estado-nação, a despeito das transformações socioeconômicas, políticas e étnicas alavancadas pela globalização e pelo fenômeno mundial de consolidação do capitalismo e a consequente reorganização dos espaços urbanos face às novas necessidades culturais, Portugal e Brasil – por pertencerem à mesma comunidade linguística, possuírem relações históricas e culturais de longa duração, partilhamento de identidades culturais pela via do processo colonizador – ensejam e estimulam o desenvolvimento de estudos histórico-comparativos sobre instituições educativas e circulação de ideias de proteção, assistência e educação àqueles que se encontram à margem da evolução social, tantas vezes esquecidos pela história oficial. Quanto a esses propósitos comparativos, Nóvoa (2000, p. 127) preconiza:

[...] todas as comunidades são imaginadas e distinguem-se, não por uma eventual falsidade/autenticidade, mas justamente pelos modos como se imaginam. Eis o que conduz o comparatismo a virar-se para novas realidades, que não cabem nas geografias nacionais.

Essas instituições do tipo internato caracterizavam-se em dois tipos: 1) Educacionais (ou escolares) quando significavam formação específica ou direcionamento dos estudos, a

exemplo dos colégios internos, institutos militares, seminários, academias, entre outras; 2) Assistenciais de proteção e acolhimento, como institutos, instituições de solidariedade social, orfanatos, asilos, lares de acolhimento etc. Entretanto, através das fontes documentais em análise, percebe-se que as casas do tipo asilo nomeiam grande número de instituições de assistência à infância desvalida, onde estas assumem função de proteção, assistência, acolhimento e educação.

No Brasil Colônia, a fim de solucionar o problema de abandono dos órfãos, crianças pobres, afastadas do caminho da salvação, os jesuítas, objetivando o resgate de almas com comportamentos desviantes dos valores cristãos, criaram os colégios de meninos, “instituições destinadas a abrigar legiões de indiozinhos sem pai” (DEL PRIORE, 1991, p. 27).

O período colonial apresentou diferentes ritmos de crescimento e, nos primeiros dois séculos, com o crescimento acelerado das cidades e pelas conseqüentes transformações sociais e estruturais, aumentou o índice de crianças abandonadas ou sem habitação. Alguns “enjeitados” acabavam sendo adotados como “filhos de criação” ou agregados por famílias estruturadas (VENÂNCIO, 1997, p. 190).

Foi determinado a Antônio Paes Sandi, Governador da Capitania do Rio de Janeiro, através de uma carta régia de 1693, que os expostos fossem criados com o custeio do poder público. Somente em 1738 criou-se a Roda dos Expostos no Rio de Janeiro, com a doação de Romão de Mattos Duarte, com o objetivo de servir de amparo aos recém-nascidos abandonados. “Casa de Expostos”, “Depósito de Expostos” e “Casa de Roda” foram algumas das denominações dadas às instituições que utilizaram a roda para receber as crianças e os adolescentes pobres abandonados (PAVÃO, 2011).

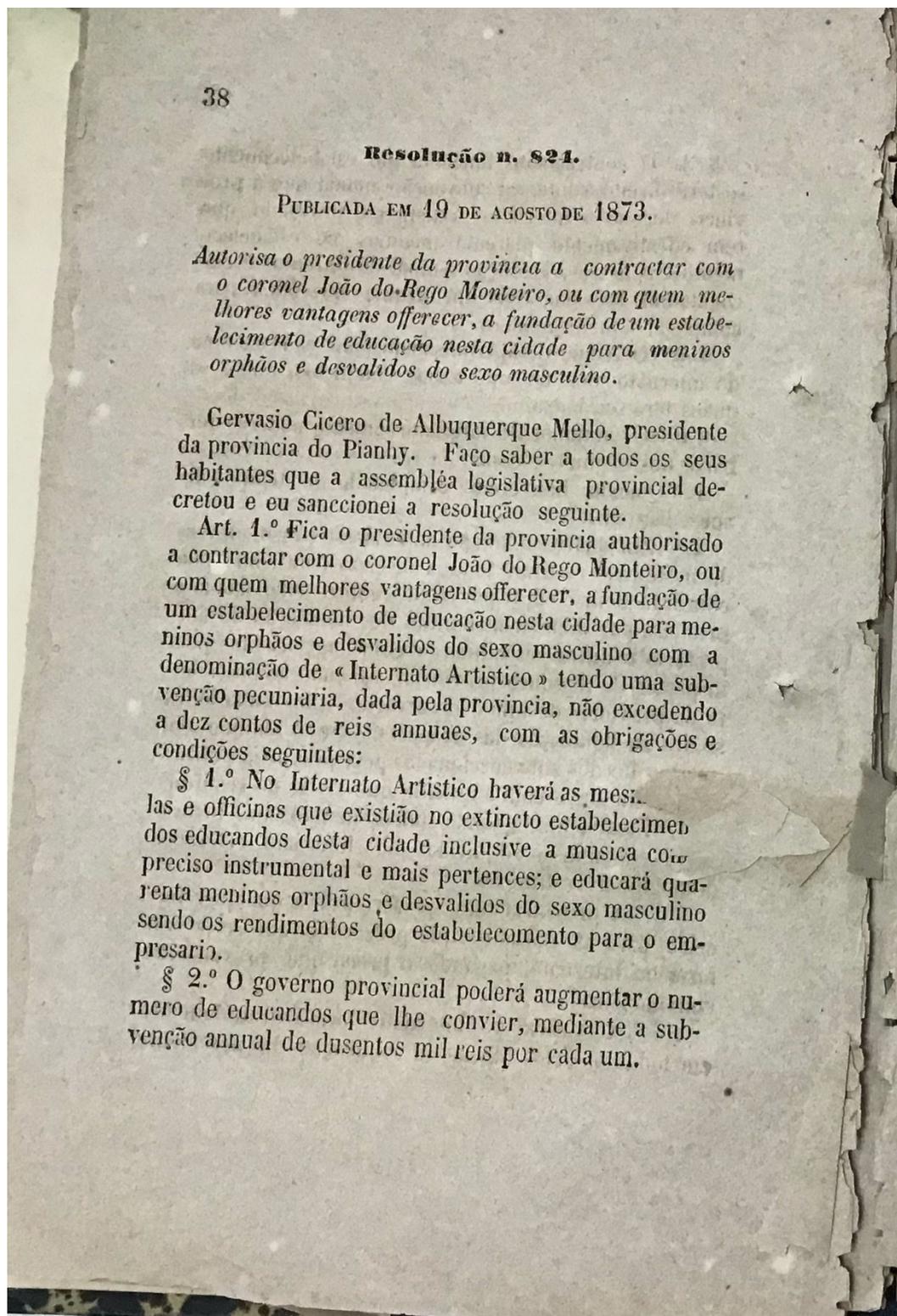
Até o fim do Império, as medidas de amparo à infância pobre no Brasil assumiam um caráter religioso, vinculadas, na maioria das vezes, à Igreja Católica. As primeiras instituições de atendimento à infância desvalida apareceram no Brasil na segunda metade do século XIX, como o Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854), o Imperial Instituto de Meninos Surdos (1855), a Escola de Aprendiz de Marinheiro (1873), o Asilo de Meninos Desvalidos, a Escola Quinze de Novembro (1889), dentre outras.

Essas primeiras instituições tinham o propósito de auxiliar crianças desvalidas e orientar a maternidade com princípios da puericultura, num processo de desenvolvimento civilizatório e fortalecimento das gerações e da raça humana. Com o avanço da ciência médica, sobretudo

em decorrência da preocupação com as causas da mortalidade infantil e o avanço de doenças infectocontagiosas, articulada aos processos de reformas urbanas, práticas médicas higienistas e eugenistas, estiveram na vanguarda da criação de instituições, influenciando políticas de assistência à infância pobre no Brasil. Esse pensamento tinha como finalidade a prevenção da desordem, da criminalidade e da loucura.

As primeiras instituições articulavam medicina social, filantropia e ações governamentais e foram reconhecidas como Roda de Expostos, Hospitais, Casas de Recolhimento e Colégios de Órfãos, muitas vezes com administração privada e auxílio financeiro do governo da província.

Capítulo 04 - Institucionalização da Infância Desvalida no Brasil e a educação dos meninos empobrecidos no Piauí (1834 a 1930)



Em 4 de agosto de 1873 foi decretada e sancionada a Resolução n. 808, que extinguiu o estabelecimento de educandos artífices de Teresina. Em seu parágrafo único, o então presidente da província do Piauí, Gervásio Cícero de Albuquerque Mello, era autorizado a "dar dentro de um mês, depois da publicação da presente lei, aos alunos existentes no estabelecimento o destino que julgar mais conveniente". Os cinco artigos desta lei tratam dos fins que se dariam aos instrumentos pertencentes à música, sendo estes direcionados à companhia de polícia da província, ao prédio provincial onde funcionava o estabelecimento, que estaria, pois, destinado à casa da Câmara Municipal e Quartel da Força Policial da província, ao instrumental das oficinas e matérias-primas existentes para serem vendidos, e o seu produto recolhido ao tesouro provincial e a recomendação de execução da resolução acrescida da ordem de impressão, publicação e divulgação da lei pelo secretário da província, Xilderico Araripe de Faria.

No mesmo dia, na Resolução seguinte, a de n. 809, Gervásio Mello cria na capital mais duas cadeiras de ensino primário, sendo uma para o sexo masculino e outra para o feminino. Mas foi exatamente quinze dias depois, em 19 de agosto daquele ano, que Gervásio Mello, na Resolução n. 821, autorizou a contratação com o coronel João do Rego Monteiro ou com quem melhores vantagens oferecesse, a fundação de um estabelecimento de educação em Teresina para meninos órfãos e desvalidos do sexo masculino. O art. 1º desta lei recomendava que este novo estabelecimento recebesse a denominação de "Internato Artístico", e tendo uma subvenção pecuniária, dada pela província, não excedendo a dez contos de reis anuais, com algumas obrigações e condições, a saber: que houvesse as mesmas aulas e oficinas que existiam no extinto estabelecimento dos educandos, inclusive a música com "preciso instrumental e mais pertences" e que atendesse a quarenta meninos órfãos e desvalidos do sexo masculino sendo os rendimentos do estabelecimento para o empresário. O governo provincial poderia aumentar o número de educandos, mediante a subvenção anual de duzentos mil réis por cada um.

O parágrafo 3º do art. 1º traz: "o contratante fundador do estabelecimento só terá direito a integral subvenção anual que a província der ao 'Internato Artístico', provando que tem efetivamente quarenta meninos no estabelecimento". O parágrafo 4º recomenda que o tempo de aprendizagem para cada menino do internato fosse de oito anos completos, findos os quais teria o aluno a sua saída da instituição. O parágrafo 5º aborda os casos em que "os alunos do internato poderão ter baixa", ou seja, o trancamento da matrícula: quando terminarem o tempo de aprendizagem; em qualquer tempo antes do prazo, desde que restitua toda a despesa destinada à sua educação e mais dez por cento sobre ela e quando sofrerem moléstias incuráveis e contagiosas adquiridas no internato, neste caso, relevados de qualquer restituição. O parágrafo

6º traz uma das mais importantes atribuições daquela infância desvalida institucionalizada: *"A província terá preferência a qualquer terceiro para as obras de que precisar e que se possam fazer no Internato, pagando o preço que previamente convencionar"*. Todas as obras promovidas pelo poder público em quaisquer instituição da província contavam com a mão de obra daqueles "meninos órfãos e desvalidos" e isto incluía os trabalhos manuais, intelectuais e artísticos, como mencionado no parágrafo 7º: *"A música do Internato tocará gratuitamente em todos os atos oficiais à requisição do presidente da província, e o corpo artístico também comparecerá uniformizado nesses atos, conforme a presidência."*

Nota-se que, se antes, o aluno era chamado de "educando", a partir da redação desta lei que cria o "Internato Artístico", o educando passou a ser chamado de "artístico". O parágrafo 8º afirma o direito de inspeção do presidente da província sobre o internato em todas as vezes que lhe convier e o parágrafo 9º diz um pouco mais: *"O artístico que fugir do internato será no fim de oito dias considerado desertor, e para a sua apreensão o empresário será auxiliado pelo governo da província"*. Antes de seguir para o parágrafo seguinte, é imperioso destacar o que, nas entrelinhas, pode-se entrever sobre o que o legislador prevê ou supõe acerca da relação entre os meninos e a instituição, mas isto fica ainda mais nítido no 10º parágrafo, que preconiza: *"O artístico que se mostrar negligente e insubordinado terá o destino de assentar praça na marinha ou no exército, como julgar o presidente da província mais conveniente."* Mas agora façamos uma paragem mais demorada, para elucidar pontos luminosos deste excerto.

As palavras "negligente" e "insubordinado" sugerem a possibilidade dos meninos se insurgirem ante as determinações da instituição ou estes adjetivos constituírem o perfil comum daqueles educandos/artísticos ou, em última instância, ser a desobediência uma marca indelével daqueles "desafortunados da sorte" no retrato absconso da dimensão antropológica daquela didática. Os parágrafos nono e décimo constituem uma atitude de defesa e demarcam a hierarquia institucional, que espera a obediência e a subordinação, mas que, frente ao oposto, lança mão do castigo, como "conveniente" julgar o presidente da província, enviando aos serviços da marinha ou do exército.

Antes de tecer algumas considerações acerca disso, em justaposição à ideia de hierarquia ou poder institucional e a aquiescência esperada por aqueles que exercem o poder, está aquilo que Foucault (2015, p. 284) elaborou:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e

de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

Mas cabe ainda ressaltar o foco na educação para o trabalho, sobretudo na articulação entre a formação para o trabalho, o processo de escolarização e a tentativa de recuperação dos meninos ditos incorrigíveis pela formação de operários para os arsenais de Guerra e diversos serviços da Marinha Imperial. Concomitante ao atendimento do Estabelecimento de Educando Artífices e com missão semelhante, existia, nesta província do Piauí, a Companhia de Aprendizes Marinheiros, que supõe-se ter sido o lugar para onde iriam aqueles ditos incorrigíveis da primeira instituição. Entendia-se que a educação para a disciplina e os castigos físicos recuperaria o valor social desses menores carentes ou sem-família. E isto foi visto largamente sobre todo o território nacional nas últimas décadas do século XIX e primeiras duas décadas do século XX. Citando uma das instituições piauienses com esta missão de acolhimento e educação, a Companhia de Aprendizes Marinheiros, Marcílio (2019, p. 218) assevera:

Em 1885, as Companhias de Aprendizes Marinheiros passaram por uma reorganização e receberam a denominação de Escola de Aprendizes Marinheiros, 'tendo aquartelamento nas cidades de Belém, São Luís, Teresina, Fortaleza, Paraíba, Salvador, Rio de Janeiro, Paranaguá, Desterro, Rio Grande e Ladário (Goiás). Sua finalidade era educar e preparar marinheiros para os diversos serviços da Marinha Imperial'. Pelos novos Estatutos, só seriam admitidos meninos brasileiros, de treze anos a dezesseis anos, sem defeitos físicos, vacinados, e apresentados por pai ou tutor, e por suas mães, quando ilegítimos. Admitiam-se órfãos desvalidos ou ingênuos (filhos libertos de escravas, pela Lei do Ventre Livre) remetidos por autoridades. Estavam, assim, definitiva e claramente discriminados e excluídos os meninos abandonados e expostos. Essas Escolas da Marinha tornaram-se, então, escolas de preparação de jovens destinados aos seus próprios quadros.

Tudo quanto Marcílio descreve neste excerto atribui-se à situação dos meninos aquartelados na Escola de Aprendizes Marinheiros do Piauí, o que é imperioso destacar é que a escola não esteve situada em Teresina, mas em Parnaíba, no litoral da província. Outras considerações acerca desta instituição faremos mais adiante. Seguiremos, pois, para os parágrafos seguintes da Resolução 821, aqui esmiuçada:

"11. A subvenção annual concedida ao internato será paga repartidamente ao empresário no dia primeiro de cada mês.

12. Todos os empregados do internato serão de livre nomeação e demissão do empresário.

13. O primeiro contracto que se fizer para a fundação do internato artístico terá vigor pelo espaço de oito anos findos os quais continuará com o mesmo contractante ou com outro, como convier ao governo. Antes do prazo de oito anos, só poderá ser rescindido ou alterado o contracto se assim convier a ambas as partes contractantes com aprovação da assembleia provincial.

Há uma necessidade de contextualização breve sobre a formação histórica do Estado Moderno, em perspectiva marxista, o que envolve tratar da sua complexificação, enquanto poder político estruturado, enquanto parte integrante da produção e reparo da desigualdade social. Para assim, auxiliar a compreensão do contexto de implantação de políticas sociais e educacionais, sobretudo em momentos de crise, para atendimento dos desvalidos, garantindo ao mesmo tempo que a produção capitalista continue a funcionar de acordo com a sua natureza espoliadora e excludente.

Com efeito, o Estado

[...] se afirma como pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital, em seu microcosmo e nas interações das unidades particulares de produção entre si, afetando intensamente tudo, desde os intercâmbios locais mais imediatos até os de nível mais mediado e abrangente (MÉSZAROS, 2002, p.109).

Na transição das sociedades primitivas às sociedades de classe, houve transformação das relações dos indivíduos com o trabalho. Uma camada da sociedade transforma a natureza nos meios de produção e subsistência, enquanto um grupo pequeno do seio social assume as atividades de controle e vigilância. O Estado surge enquanto elemento de controle da classe dominante, como assim o define Lessa (2012, p. 25): “O instrumento especial criado pela classe dominante para organizar e aplicar cotidianamente a violência é o Estado”. Nessa direção, complementa Andrade (2012, p. 13):

O Estado é o produto de uma determinada fase do desenvolvimento social: aquela marcada pelo surgimento da propriedade privada e pelo aparecimento na sociedade das classes sociais antagonicamente inconciliáveis.

Nesse sentido, entende-se que o Estado financia, assegura e mantém o Capital. Surgido no seio da burguesia, o Estado Moderno tem a função de assegurar a manutenção dos interesses da sociedade capitalista, com o seu ordenamento formado pelas leis do Direito, forças armadas e burocráticas, o que jamais existiu nas sociedades primitivas.

Nas *Glosas Críticas*, Marx (1995, p. 80-81) afirma que “o Estado é o ordenamento da sociedade” e que o seu funcionamento “repousa sobre a contradição entre vida privada e pública, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares”. A rigor, o Estado Moderno possui suas raízes no princípio do seu fim, que é a propriedade privada e, assim, quanto mais forte for o Estado, mais poder político possui o país e, por isso, mais distante estará de resolver os conflitos e males sociais. A burguesia emancipa-se politicamente através do complexo indispensável (Estado) que garante o funcionamento da lógica de acumulação inerente à expansão do capitalismo.

Numa análise sobre a crise estrutural do capital, a partir de Mészáros, Mendes Segundo (2005, p.26) explicita essa relação necessária:

Segundo Mészáros (2002), na atual lógica do capital, o Estado moderno é uma estrutura política a mando do capital, ou seja, é um pré-requisito para a conversão do capital num princípio viável à sua reprodução e sustentação. É nesse ponto, para Mészáros, que se estabelece o nexo entre capital e Estado, onde o capital para o seu pleno funcionamento precisa do Estado e vice-versa. Daí, não é sem razão que existe todo um atrelamento dos sindicatos, partidos e demais instituições sociais, como as escolas, às normas predefinidas pelo Estado. Nesse caso, pois, não haveria a orgânica separação entre a ação econômica e a ação política e não precisaria do conflito próprio das lutas sociais, mas sim, a busca do consenso, dos acordos e dos pactos.

Isso significa que, para a classe trabalhadora, expropriada dos meios produtivos, excluída do processo de emancipação política restrito à burguesia, sobra o controle e a opressão do Estado, para a garantia de direitos de um grupo restrito, embora o discurso tenha uma casca que sugere a defesa dos direitos humanos e universais ou a luta em defesa do povo, dos cidadãos. O poder político no sistema do capital é uma forma de manter a ideologia e os interesses da classe dominante. Nesse contexto, situamos a formação das políticas educacionais, sendo a Educação uma particularidade na totalidade social.

Se o Estado trabalha para garantir a manutenção da ordem social e a Educação, e a assistência social, por exemplo, estas fazem parte de um conjunto de instrumentos de atuação política do Estado. Parecem óbvias as determinações do capital na implantação das políticas educacionais, uma vez que se evidencia a relação intrínseca entre capital e Estado, contudo, nem sempre são claras e desmascaradas as alternativas de sobrevivência do capitalismo.

As políticas nacionais sofrem influência direta do capital global ou estrangeiro e de suas múltiplas determinações. No momento atual, em que se caracteriza um período de crise do capitalismo, o Estado nacional é financiado tecnologicamente e cientificamente pelo estado

americano e coordenado economicamente por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, por exemplo. Isto reflete a perda de equilíbrio do mercado e se apresenta na produção destrutiva, na produção de supérfluos e bens descartáveis.

Diante do exposto, o que se entende é que existe uma impossibilidade de solucionar as contradições de classe por dentro do Estado. No entanto, todas as tentativas têm andado na direção apenas de buscar um rearranjo da ordem estabelecida, sem superar as contradições postas pela separação entre capital e trabalho. O que se vê materializar nas políticas educacionais e assistenciais, ocasionalmente, são ideias compensatórias e salvacionistas, que visam à adequação dos indivíduos aos benefícios instituídos pelo capital, em práticas educativas cada vez mais ilusórias e comprometidas com o controle de corpos dóceis e mentes subjugadas, por meio de um falso ideário de humanização.

Tomando como base essa noção de Estado moderno, vou tentar compreender o sentido das ações governamentais no Piauí, enquanto parte federada do Brasil nação capitalista, assim como em todo o território nacional, entre os séculos XIX e XX; quando percebe-se que as teorias e práticas desse período convergem para um processo de criminalização e patologização das crianças pobres. No entanto, foi a partir da fundação de Teresina, no ano de 1852, que houve maior sistematização das normas voltadas para a infância, ao tempo em que foram criadas programações de cinema com sessões específicas para as crianças, forma de lazer eminentemente moderna, que substituía hábitos tidos como rurais.

O Estado assumia a função de “pai dos pais”, como dizia o Relatório de Instrução Pública do ano de 1922, “ao lado da liberdade que tinha o pae de escolher professor, havia um pae de família, cujo direito é ser, pelo menos, tão respeitado quanto os outros, pois abrange a todos: é o Estado”. A instrução aparece nesse período como um mecanismo preventivo capaz de ajudar a manter a ordem social através do controle das virtualidades dos indivíduos. O relatório em questão, sob análise criteriosa do historiador Lopes (2014, p.65) preconiza que:

Os dispositivos que atuarão sobre as famílias no sentido de promover a instrução infantil teriam pelo menos duas frentes distintas de atuação - tanto pelas estratégias utilizadas, quanto pelos efeitos políticos que suscitarão em cada um dos casos. No caso das crianças dos segmentos mais pobres restava uma educação que tinha por meta moldá-la para a submissão servindo de obstáculo para a formação de uma consciência mais ampla de cidadania. A elas, que viviam sob a tutela do Estado, estava reservada a “estadania”. A instrução passa a ser apresentada como uma espécie de protetora da ordem social, jamais como instrumento de questionamento da mesma. Há um processo que leva os indivíduos, através da educação, a internalizarem os valores sociais dominantes. Um povo instruído será obediente, saberá o que deve e não deve fazer e conseqüentemente terá a capacidade de se autopolicar.

Por um lado, tentava-se corrigir a situação de abandono moral das crianças pobres, mas no sentido estrito de educação, ou seja, atendendo a interesses econômicos e sociais alhures, distantes do próprio sujeito, opostos à ideia de cidadania. A instrução às crianças marginalizadas era possibilidade de redução da criminalidade e saneamento moral das ruas, isolamento em abrigos e impedimento à transmissão autárquica dos saberes práticos pelas relações familiares.

No Regimento Interno do ano de 1864, ficava definido que o Colégio dos Educandos Artífices assistiria à infância pobre, na faixa etária de 8 a 14 anos, com o propósito de reabilitá-los moral, física e espiritualmente através da instrução adequada. Percebe-se que, em Teresina, desde sua fundação, o poder público esteve atento aos meninos pobres andarilhos das ruas, e, para solucionar o problema destas crianças desvalidas criaram-se instituições como esta, que representavam na prática uma tentativa de ordenação do espaço público de Teresina através de um controle mais efetivo e sistematizado das classes mais pobres da Província (LOPES, 2014, p. 67).

É imperioso destacar que, segundo ofícios e listas de nomes de migrantes que integravam a população da província do Piauí no fim do século XIX e início do século XX nas mais diversas localidades, de norte a sul do estado, revelam que a população indigente era composta quase integralmente por migrantes do Ceará, de municípios como Ipu, Independência e Crateús, que fugiam das secas em direção ao norte do país e, muitas vezes, encontravam no Piauí condições razoáveis de subsistência e, quando afortunados pela sorte, constituíam famílias e permaneciam em território piauiense.

Na segunda metade do século XIX houve duas grandes secas, a de 1877-1879 e outra em 1888-1889 e, no século XX, um total de treze (13) grandes períodos de seca, de acordo com fontes de Tomaz Pompeu (1953), Phelipe Guerra (1909), Minter-Sudene (1993) e Funceme (1994). Em 1950, mais de dois bilhões de nordestinos viviam fora de suas casas, 17% do Alagoas, 13% do Piauí, 10% da Bahia e 15% do Ceará, por exemplo.

A infância desvalida no Piauí nesse período tinha estreita relação com esses processos migratórios, senão sua própria origem. A essas crianças, eram direcionadas medidas indissociavelmente sanitárias e políticas. Pela ótica das políticas e ideias transnacionais de investimento na educação das crianças como garantia de desenvolvimento econômico e social, Rizzini (1997, p. 52) acrescenta:

Grupos representativos da elite brasileira qualificavam a criança originária dos segmentos pobres da população simultaneamente como problema e solução. Problema porque embrião da viciosidade e da desordem e solução porque, ainda

facilmente moldável, prestava-se a que fosse “educada” como elemento útil para a nação. Um elemento servil adaptado à ordem liberal capitalista.

Na primeira década do século XX, uma série de declarações, como a Declaração de Genebra dos Direitos da Criança, aprovada em 1924, que foi o primeiro instrumento internacional de proteção aos menores, e, depois, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada em 1948, preconizavam que somente com o reconhecimento da dignidade de todas as pessoas, alcançar-se-á a liberdade, justiça e paz no mundo. Esses documentos influenciados pela Teoria de Proteção Integral da Criança afirmavam que os menores possuem os mesmos direitos dos adultos, contudo, devido à sua condição de hipossuficiência e vulnerabilidade, fazem jus a uma proteção especial e prioritária.

Essa teoria ganhou força com a aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, em 1989, que constitui o instrumento normativo internacional de direitos humanos mais aceito na história da humanidade, com ratificação por 192 países. O fato é que legislações e instrumentos normativos internacionais reafirmavam a necessidade econômica e social contemporânea de proteger e investir no futuro das crianças como possibilidade de ascensão social. Contudo, as raízes da desigualdade são mais profundas e a educação e a assistência direcionadas às crianças pobres foram influenciadas eminentemente por ideias higienistas, na prevenção da delinquência e de comportamentos desviantes, tornando a saúde física e a adequação moral das crianças uma preocupação da sociedade.

A Medicina, sobretudo a Psiquiatria, apresentava-se como um saber capaz de elaborar estratégias eficazes no sentido de promover um ordenamento do espaço urbano. Foi nesse contexto, que, em 1902, Antônio Ribeiro Gonçalves, médico, professor e político piauiense – que dirigiu a Santa Casa de Misericórdia e o Asilo de Alienados, e, administrativamente estava ligado a esta instituição –, apresentou sua tese de doutorado à Universidade Federal da Bahia, na qual defendia a relação da evolução mental da criança ao contexto social e à formação da sociedade.

Sua tese afirma que estes indivíduos tinham um comportamento rudimentar que nada mais era do que o reflexo de um sistema cerebral pouco desenvolvido. Para o autor, o desenvolvimento do senso moral estaria associado ao desenvolvimento das funções cerebrais. Mais ainda, o senso moral estaria condicionado ao desenvolvimento cerebral dependendo deste para a sua realização plena. De acordo com Gonçalves (1902), fenômenos hereditários despertavam e produziam “impulsões e tendências” que, à primeira vista, pareciam espontâneas.

Dr. Gonçalves foi influenciado teoricamente por H. Spencer, que defendia o hábito mental como transferência para outras gerações sob a forma de instinto. Para o autor, não existia um “senso moral inato”, mas este é constituído sob influência de cruzamentos hereditários. A moral entra na ordem do biológico e vice-versa. As mudanças educacionais poderiam constituir novos hábitos, que provocariam mudanças hereditárias; ou seja, para o referido autor, a educação possuía função secundária, em relação às influências hereditárias.

Na defesa de palpáveis ações do determinismo e, paralela à essa visão da medicina quanto aos processos de desenvolvimento infantil, o médico piauiense acreditava que a infância consistia em foco principal de prevenção da criminalidade e da loucura, porque, segundo ele, as crianças são “duplamente contaminadas”, pelo contato com os pais e pela influência do meio. Afirmou em sua tese que, por não apresentar senso moral, a criança poderia ser cruel. Devido à falta de uma vontade inibidora interna, tinha uma tendência natural à crueldade. Para o autor, a educação oferecida aos infantes não só não coibia como incentivava esses desregramentos.

Os estudos e concepções de Gonçalves (1902) sobre a formação da infância pobre são importantes na representação da circulação dessas ideias na Província do Piauí entre os séculos XIX e XX, porque resultam em conhecimento científico e atuação política do Estado na consolidação de políticas sociais e educativas à infância desvalida.

Foi possível perceber que, somente a partir da República, as políticas de Estado para a infância foram efetivamente implementadas, na concretização do processo civilizatório. Assim, as políticas voltadas para a infância desvalida caracterizavam-se por questões de justiça e assistência, aos menores considerados ociosos e violentos.

A relação Infância-Trabalho e conexões interculturais/transcontinentais

Nesta seção, situam-se as crianças trabalhadoras, que, marginalizadas das políticas de assistencialismo e do pensamento higienista, constituem parte importante da realidade da infância pobre no Brasil, desde o período colonial. As origens e evolução do trabalho infanto-juvenil estão relacionadas à história e evolução do próprio conceito de infância.

Na Idade Média, por exemplo, a infância era desconhecida ou não representada. Entre os séculos XV e XVI viam-se iconografias religiosas da infância. Nesse período, a figura da criança se tornou uma das personagens mais frequentes das pinturas anedóticas: a criança com suas famílias ou com adultos, no colo da mãe ou na multidão. A mortalidade infantil mantinha um nível elevado até meados do século XVII, quando, então, desenvolveu-se uma nova sensibilidade. Esse período marca o primeiro sentimento de infância, percebido na

representação de seres frágeis e ameaçados, que até então não possuíam particularidades e importância personalizada (ARIÈS, 1981).

O trabalho infantil antecede até mesmo o período das jornadas de trabalho ampliadas e precarização do trabalho, decorrentes da Revolução Industrial. Na Antiguidade, por exemplo, durante a menoridade, as crianças não eram consideradas sujeitos de direito, mas servos da autoridade paterna. Na Grécia Antiga, especificamente em Esparta, a criança era objeto do Estado, com uma educação voltada para a formação de guerreiros. A partir dos sete anos de idade, já recebiam instrução física, para serem aproveitados como futuros soldados. Após os nascimentos, havia uma seleção, aqueles que possuíam algum defeito físico eram jogados nos penhascos (AZAMBUJA, 2004).

Na Roma Antiga, para os filhos dos patrícios, houve uma educação voltada à guerra. Nesse período, os filhos dos escravos eram propriedades dos senhores. Assim, exceto os filhos dos escravos e os de famílias nobres, nas civilizações primitivas, o trabalho do menor era voltado para um sistema de produção familiar, passando os ensinamentos artesanais de pai para filho.

No período medieval, o trabalho artesanal se ampliou com o surgimento das Corporações de Ofício. Os adolescentes trabalhavam em troca de comida e moradia. Na sociedade feudal, os servos e os seus filhos estavam presos à terra, sendo, portanto, obrigados a trabalhar para pagarem impostos pelo uso do solo.

Contudo, foi no século XVIII, na Inglaterra, com a Revolução Industrial e a estruturação do capitalismo, que se deu o ápice não só do trabalho infantil, mas do trabalho em todas as classes, gêneros e raças. A partir da modificação no processo de produção, com a extinção das Corporações de Ofício e com a origem da industrialização, organizou-se o cenário “perfeito” para o início de uma nova forma de exploração de homens, mulheres e crianças.

A filosofia política e doutrina econômica do período era o Liberalismo Clássico, que tinha como principais características o combate à intervenção estatal e a defesa da autorregulação da economia de mercado, a liberdade contratual, a iniciativa privada e a propriedade. Nesse contexto, o abuso dos patrões era justificado pelos próprios ditames axiológicos enraizados na sociedade europeia.

A falta de regulamentação e a busca enlouquecida pelo lucro provocaram prejuízos físicos e psicológicos às crianças da época. Os trabalhos eram realizados em ambientes insalubres, perigosos, ocasionando acidentes de trabalhos e doenças relacionadas com a atividade exercida. Por exemplo, em dezesseis distritos da Inglaterra, no ano de 1861, de cem mil crianças, faleciam nove mil por ano, em decorrência do trabalho (SILVA, 2009).

Crianças e adolescentes poderiam ter jornadas de trabalho de até catorze horas diárias e, segundo a autora supracitada, no ano de 1844, 52% dos trabalhadores da Inglaterra eram mulheres e crianças. Percebe-se um contexto de opressão, brutalidade, omissão estatal e ausência de regulamentação jurídica. Contudo, o berço da Revolução Industrial e foco da exploração infanto-juvenil foi o primeiro país a redigir normas de proteção ao trabalho dos menores.

O início do século XIX foi marcado pela promulgação de várias leis que reduziam a jornada de trabalho, exigiam a melhoria da higienização do local de trabalho, vedação do trabalho noturno e proibia o labor subterrâneo às crianças. No entanto, somente com a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a preocupação com o trabalho teve maior notabilidade.

A Organização Internacional do Trabalho foi criada após o término da Primeira Guerra Mundial, em 1919, em Paris, na Conferência da Paz. Nessa ocasião, criou-se uma “Carta do Trabalho”, com nove princípios orientadores da política internacional para as relações trabalhistas, dentre elas estava a abolição do trabalho infantil. Todas as orientações elaboradas serviram de base para o Tratado de Versalhes, o qual, através de argumentos humanitários, políticos e econômicos, deu existência a OIT.

Desde 1946, a OIT é uma das agências especializadas da Organização das Nações Unidas (ONU). Implantada no Brasil em 1992, a OIT inaugurou o Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC), que, após dez anos de funcionamento, retirou do trabalho cerca de oitocentas mil crianças brasileiras.

Vale ressaltar a definição de trabalho infantil, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2018):

Nem todo trabalho feito por crianças deve ser classificado como trabalho infantil que deve ser alvo de eliminação. A participação de crianças ou adolescentes em trabalho que não afeta sua saúde e desenvolvimento pessoal ou interfere em sua escolaridade é geralmente considerada algo positivo. Isso inclui atividades como ajudar os pais em casa, ajudar em uma empresa familiar ou ganhar dinheiro fora do horário escolar e durante as férias escolares. Esses tipos de atividades contribuem para o desenvolvimento das crianças e para o bem-estar de suas famílias; eles fornecem habilidades e experiências, e ajudam a prepará-los para serem membros produtivos da sociedade durante sua vida adulta. O termo “trabalho infantil” é frequentemente definido como um trabalho que priva as crianças de sua infância, seu potencial e sua dignidade, e que é prejudicial ao desenvolvimento físico e mental.

Ao longo da sua história, a OIT adotou 188 Convenções Internacionais de Trabalho e 200 Recomendações sobre diversos temas (emprego, proteção social, recursos humanos, saúde e segurança no trabalho, trabalho marítimo etc). As convenções da OIT são instrumentos de

cumprimento obrigatório, orientando, inclusive, os preceitos das Constituições Federais Brasileiras. De 1919 a 1965, a OIT definiu convenções sobre a idade mínima para o trabalho nos diversos setores da economia, quais sejam: indústria, trabalho marítimo, agricultura, estivadores e foguistas, emprego não industrial, pescadores e trabalho subterrâneo.

No Brasil, antes da Lei Áurea, não existia qualquer norma protetora ao trabalho do menor. As crianças negras como seus pais, não passavam de um objeto, propriedade de seu dono. Sendo assim, trabalhavam como se adultos fossem. Somente com o Decreto n. 1.331-A, de 1854, foi instituído o ensino obrigatório; contudo, em seu art. 69, havia a determinação de que “não serão admitidos, nem poderão frequentar a escola: os meninos que padecerem de moléstias contagiosas; os que não tiverem sido vacinados, e os escravos” (NASCIMENTO, 2003, p.55). Observa-se que, desde o início, as crianças que não tinham acesso à saúde, oriundas de famílias pobres, eram também marginalizadas do sistema educacional, restando o trabalho como única alternativa à busca pelas condições objetivas de sobrevivência.

Mesmo após a abolição da escravatura, o descumprimento da legislação era rotineiro, tendo em vista que as indústrias e a agricultura continuavam a utilizar mão de obra infantil. Somado a esse infortúnio, o fato da maioria das crianças pobres e filhos de imigrantes – os quais substituíram o trabalho escravo – não possuírem certidão de nascimento, contribuía ainda mais, para o trabalho de menores de doze anos nas fábricas. De acordo com Silva (2009), a exploração do trabalho infanto-juvenil, na época, escancarada, ocorrendo nos moldes da Revolução Industrial.

As Constituições Federais anteriores a de 1988, tratavam o trabalho infantil e a proteção social do trabalhador em razão dos interesses econômicos ou, no máximo, na tentativa ineficaz de articular interesses econômicos e sociais. Somente a partir da Constituição Federal de 1988, a criança passa a receber título de proteção, exclusivamente, social. A partir de então, priorizou-se a educação em face do trabalho e o reconhecimento da criança e do adolescente como cidadãos, titulares de direitos fundamentais.

Em seguida, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança e, em 1990, promulgou a Lei 8.069/1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), para regulamentar e estabelecer medidas concretas de garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

Apesar de haver extensa e organizada regulamentação jurídica em torno da proteção social e combate ao trabalho infantil no Brasil e no mundo, os dados recentes mostram elevada

concentração de crianças em situação de ocupação⁷. Na última pesquisa realizada pela OIT (2017) acerca do trabalho infantil no mundo, com dados do período de 2012-2016, mostra a existência de 152 milhões de crianças trabalhando, das quais 70,9% desenvolvem atividades no setor da agricultura, 11,9% na indústria e 17,2% no setor de serviços. Nas estatísticas globais, 47% das crianças estão em condição de trabalho arriscado. A África possui, em números absolutos, 48% das crianças em situação de trabalho e exploração do mundo. A América compreende 7% da totalidade.

Segundo esses dados, de 2000 a 2016, houve um decréscimo considerável em relação às estatísticas do fim da década de 90. Segundo pesquisa da OIT (2018), atualmente, o Brasil possui 2.526.083 crianças economicamente ativas, das quais 977.571 em situação de vulnerabilidade e risco de vida. O Piauí encontra-se em primeiro lugar no Ranking Nacional e o Distrito Federal em último.

O Piauí ficou relegado a um esquecimento de quase dois séculos após o início da colonização do Brasil e só foi ocupado na segunda metade do século XVII, quando bandeirantes baianos, paulistas e pernambucanos chegaram ao imenso espaço habitado por inúmeras nações indígenas. A expansão do território, deu-se do interior para o litoral, principalmente em função das grandes fazendas de gado, que deram origem às primeiras povoações, muitas delas, posteriormente, chegando à condição de vilas e cidades (Silva; Lima, 2010).

A exemplo do que ocorreu no Brasil, o Piauí herdou do período colonial um legado de exclusão social, no qual o extermínio da população nativa e a escravidão são as raízes mais fortes. Com o agravante, a base econômica de constituição da sociedade – a pecuária extensiva – coloca o latifúndio como condição imprescindível ao funcionamento do sistema que, sem ampliar os níveis de produção e de produtividade, condena o Estado a altos níveis de pobreza relativa e absoluta.

⁷ O Censo 2010 considerou como ocupada a pessoa que exerceu algum trabalho durante, pelo menos, uma hora completa na semana; ou a pessoa que tinha trabalho remunerado do qual estava temporariamente afastada.

4.1 A Escola de Aprendizes Marinheiros do Piauí: uma formação militar

Dos escravos desembarcados no mercado do Valongo, no Rio de Janeiro, do início do século XIX, 4% eram crianças. Destas, apenas um terço sobrevivia até os 10 anos. A partir dos quatro anos, muitas delas já trabalhavam com os pais ou sozinhas, pois perder-se de seus genitores era coisa comum. Aos doze anos o valor de mercado dessas crianças já tinha dobrado. E por quê? Pois considerava-se que seu adestramento já estava concluído e nas listas dos inventários já apareciam com sua designação estabelecida: Chico “roça”, João “pastor”, Ana “mucama”, transformados em pequenas e precoces máquinas de trabalho. (DEL PRIORE, 2018, p.12)

Na segunda metade do século XIX até o fim da primeira década do século XX, na província do Piauí, existiu a Companhia de Aprendizes Marinheiros desta província, localizada no Porto da Amarração, litoral piauiense, com a missão de acolher e educar a infância desvalida, órfã, abandonada e paupérrima.

Os documentos oficiais da Escola de Aprendizes Marinheiros da Província do Piauí foram acessados no acervo do Arquivo Público do Piauí, Sala do Poder Executivo, em visitas presenciais entre os anos de 2018 e 2021. A documentação utilizada como fonte de pesquisa é composta por ofícios de comunicação entre os gestores da instituição supracitada e os presidentes da província, entre os anos de 1868 e 1908. A discussão empreendida resulta do diálogo entre tais fontes e a historiografia da Infância Brasileira.

Tendo sido o meu maior empenho durante o anno de meu comando n'esta Escola em escolher e preparar esses aprendizes para a sua vida do mar e affastá-los da ignorância em que todos elles acham-se mergulhados quando verificam praça, devido a serem tirados da classe mais baixa da sociedade, dou-me por bastante satisfeito apesar de se ter apenas cumprido com os meus deveres, em ter conseguido apresentar esses 45 aprendizes marinheiros completamente preparados em todas as matérias exigidas pelo regulamento da Escola. Saúde e Fraternidade. Luiz Pinto de Sá (Primeiro Tenente Comandante).⁸

O excerto que orienta o início desta seção traz informações pertinentes quanto a origem das crianças acolhidas naquela escola, a missão da instituição e o objetivo da educação que lhes era ofertada. O manuscrito ilustra, de modo breve, algo que poderia

⁸ Excerto do Ofício N.135 do Commando da Escola n. 3 de Aprendizes Marinheiros do Piauí, em 03 de novembro de 1890, dirigido ao S. Ex. Dr. Gregório Taumaturgo de Azevedo, Governador do Estado do Piauí, naquela data.

ser compreendido como uma satisfação das atividades do diretor da escola ao governador do estado, o que acontecia de forma muito frequente. Foram documentos quase exclusivamente dessa natureza que nortearam esta produção.

No período em que se deu esta comunicação, ou seja, no final do ano 1890, o Piauí passava por muitas transformações políticas, considerando a recente proclamação da República. Houve, neste ano, uma polêmica envolvendo a demissão de Taumaturgo de Azevedo, então governador do estado. Segundo Queiroz (2011, p. 308), "essa polêmica deu ensejo à publicação no *Jornal do Comércio*, do Rio de Janeiro, de mais de 60 artigos sobre a política do Piauí na transição do Império para a República".

A década de 1890 foi obscurecida por governos militares e ainda se percebia a presença marcante dos velhos grupos políticos de Oeiras, antiga capital do Estado. A transferência da capital para Teresina ocorreu em 1852, mas a concentração de poder ainda permanecia entre as elites da região de Picos, Jaicós e Oeiras, no centro-sul do estado. Nesta transição de regime político, grupos conservadores e liberais uniram-se para formar novos partidos - Republicano Federal, Democrata e Legalista. Vale ressaltar a natureza da oposição naquele contexto: "Todos os grupos político-familiares coparticipavam do poder e da divisão de cargos públicos, sendo o jogo político extremamente instável, e as conjunturas políticas, cheias de sutilezas" (QUEIROZ, 2011, p. 312-313).

Em 05 de novembro de 1888, Luiz Pinto Costa, diretor da Escola de Aprendizes Marinheiros do Piauí, escreve ao Senhor Inspetor Henrique Santos, representante do Presidente da Província, naquele momento, o Sr. Raymundo José Vieira da Silva, que, tendo o governo imperial investido para que a Escola de Aprendizes Marinheiros tivesse o maior número possível de aprendizes, e, afirmando desejar colaborar com este fim, pede que sua excelência ordenasse aos Juizes de Órfãos e Delegados de Polícia da Província que enviassem a "remessa de menores desvalidos" para serem alistados, como até aquele momento não havia sido feito.

O fato é que um informe de quatro anos antes – datado de 16 de dezembro de 1884 –, intitulado apenas "Informe ao Sr. Dr. Juiz de Órfãos", encaminhado por Osídio do Rego Monteiro, então Escrivão Interino de Órfãos, mostra-nos uma das formas pelas quais as crianças chegavam àquela instituição. O tutor responsável, após o falecimento da mãe da criança, escrevia ao Dr. Juiz de Órfãos Clodoaldo Freitas, que tinha interesse em dirigir a criança – retratada como "menor" –, filho da falecida Raimunda Maria da Conceição, para a Companhia de Aprendizes Marinheiros, pois, desde então, era seu

filho de criação. Em anexo, uma certificação do escrivão confirmara o termo e a tutela de Beltrand José Gomes de Carvalho, como tutor do jovem Theotonio José de Carvalho.

Uma das formas mais comuns de chegada das crianças àquelas instituições era o envio das mesmas pelos coroneis, tendo em vista que muitas delas eram filhos dos seus criados, vivendo nas suas terras. Na documentação que sustenta este trabalho, vimos muitos relatos acerca disso, na perspectiva do poder público, mas isto aparece também na literatura brasileira, na perspectiva das mães, como é o caso ilustrado em *Fogo Morto*, de José Lins do Rego – obra que encerrou o ciclo da cana-de-açúcar, publicado já em 1943 – quando a sinhá Adriana lamenta a saudade do seu filho Luís, que fora para a escola de grumetes do Rio, depois de dar entrada na escola da Paraíba, encaminhado pelo seu senhor do Engenho Santa Rosa. Ali, tivemos a oportunidade de acessar o sofrimento daquela mãe que “Chorou muito, perdeu noites, ficou velha, mas mandou o menino” (REGO, 2021, p. 56). Se era fácil perceber que as mães ficavam satisfeitas quando conseguiam matricular seus filhos naquelas instituições de acolhimento e educação, como se o fato de lá estarem fosse uma garantia de um futuro menos sofrido como era o presente e fora o passado dos seus pais, elas também sofriam com o julgamento social de enviar um filho único para a Marinha, como era o caso de sinhá Adriana, em *Fogo Morto*. Eram agradecidas aos seus senhores por levarem seus filhos à escola e, quando a vida apertava muito, a lembrança do filho fardado e forte também enchia o peito de esperança na vingança do sofrimento dos pais e na recuperação da dignidade daquela família. Um filho na escola ou um filho na marinha era a semente de um futuro melhor. Esta passagem de *Fogo Morto* (REGO, 2021, p. 61-62) ilustra bem esse sentimento materno:

Enxugou os olhos e foi para a cozinha preparar o café. Gemia o seu pobre Vitorino. Se Luís tivesse ali, o pai não sofreria uma desfeita daquela. Desejou que seu filho aparecesse no Pilar, fardado, forte, e fechasse a rua como um furacão. Desejou que ele vingasse o sangue de Vitorino, do pai ofendido, batido como um cachorro. (...) Ninguém vingaria o seu marido surrado. Só Luís, o seu filho, que era marinheiro, que era forte, que sabia brigar, poderia dar um jeito. Só Luís lavaria o seu peito da grande mágoa.

Luís, filho de sinhá Adriana, era apenas um personagem de uma obra de ficção, sabemos. Contudo, tantas crianças daquele período que circunscreve a narrativa de Zé Lins tiveram trajetória e destino semelhantes ao de Luís. Sobre a confirmação do que aqui se revela também como evidência histórica e acerca do fundo de emancipação dos

escravos destinado aos senhores que “entregassem” ao Estado aquelas crianças e jovens, vimos numa petição sem número, encaminhada ao presidente da província do Piauí, Sr. Dr. Raimundo Theodorico de Castro e Silva, em 12 de novembro de 1884, assinada por Marcellino B. Ferreira Castello Branco, de família tradicional na província, a pedido de Miguel de Sousa Borges Leal Castello Branco – com anexo ao juiz de órfãos, a certidão “verbo a verbum o teor do termo assinado pelo suplicante da tutela do órfão Marcos, filho da liberta Isabel” –, com o conteúdo que muito nos interessa:

Tendo aceitado a tutela do menor de nome Marcos, liberto de que, trata o termo incluso, e não podendo conseguir que ele se dedique ao trabalho, querendo viver em constantes vadiações e peraltices, já tendo por vezes se ausentado da officina de sapateiro, onde esteve como aprendiz, tenho a honra de apresentá-lo a Vossa Excelência para ser matriculado, como voluntário, na Companhia de Aprendizizes Marinheiros desta província. Convencido de que V. Exa. acolherá com agrado minha resolução e que não deixará de garantir por esse modo uma carreira ao referido menor, cumpre-me declarar a V. Exa. que renuncio a favor da verba destinada ao fundo de emancipação dos escravos deste município a importância que por direito me possa pertencer em consequência deste meu ato, na qualidade de tutor do precitado menor.

Devo ainda cientificar a V. Exa. que me achando impossibilitado de escrever, pedi ao meu parente Marcellino B. Ferreira Castello Branco que este por mim fizesse e assinasse...

No verso deste documento e em mais duas laudas, estava, pois, a referida certidão de tutela do órfão Marcos, nesses termos, em documento de difícil leitura pelo estado de conservação que se encontrava:

A tutela que assina o capitão Miguel de Sousa Borges Leal Castello Branco, do órfão Marcos, filho da liberta Izabel, como abaixo se vê. Aos seis dias do mês de agosto de mil oitocentos e oitenta e três, nesta cidade de Therezina e casa de morada do Meretíssimo Juiz de Órfãos suplente em exercício pleno capitão José Antonio de Sant’anna... Concedeu a tutela do órfão Marcos, de treze anos de idade, filho natural da liberta Izabel, que foi propriedade de Dona Adriana Alves de Noronha, dando-lhe comida, vestuário e pagando-lhe dois mil reis por mês, até chegar a idade de vinte anos, cujo soldo será recolhido ao cofre na forma da lei de seis em seis meses, obrigando-se mais o tutor a tratar do seu tutelado [...].

Outras petições, semelhantes a esta, foram importantes para acessarmos alguns detalhes do processo que envolvia a entrada dos meninos e jovens àquela Companhia, e, principalmente, as razões que ensejavam o desprendimento dos senhores daqueles que lhe serviam. Como o capitão descreve ao presidente da província, o jovem Marcos

vivia em “constantes variações e peraltices”, não podendo dedicar-se ao trabalho. Mas é preciso entender as especificidades do trabalho dos escravizados no Piauí e as relacionais escravistas naquele período. Acerca disso, Lima (2016, p. 138-139) descreve:

[...] nas fazendas, tudo ganhava a forma de mercadorias – produtos, serviços e trabalhadores –, e a ideia de ambiente gentil aos escravizados desaparece frente a diferentes mecanismos de submissão e extenuantes jornadas em diversificadas tarefas desenvolvidas por homens e mulheres desde tenra idade. [...] Inicialmente, convém destacar que os escravizados, no Piauí, se inserem nas fazendas no processo produtivo da atividade econômica pecuária como vaqueiros e que essa inserção se dá na fundação das fazendas que iniciam o processo de ocupação do território. Convém igualmente precisar que vaqueiros realizavam tarefas de administração das propriedades, vigilância e manejo do gado nos campos e currais. Desta feita, a categoria não se mostra homogênea, formando-se duas subcategorias distintas que denomino vaqueiro trabalhador e vaqueiro preposto.

O referido autor ainda descreve os anos finais da escravidão no Piauí pela substituição da “chibata” por relações sociais de controle, baseadas no poder privado senhorial e no poder do Estado. De acordo com suas pesquisas, em 1872, a população escravizada na Província era de 25.012 habitantes, o que significava 11,76% da população total. Entender como as crianças eram inseridas no mundo do trabalho foi o nosso primeiro caminho e isso nos mostrou alguns revezes sobre os limites da infância, enquanto fase da vida, já que se tornar adulto não passava antes por um período de transição, que hoje entendemos como adolescência. O referido autor anuncia ainda (LIMA, 2016, p. 146-149):

O negro adulto, assim considerado a partir dos doze anos, apesar de possuir a denominação “vaqueiro”, raramente passava muito tempo cuidando dos rebanhos, a exceção de vaqueiro cabeça-de-campo. [...] Eram os vaqueiros ainda cedo destinados aos trabalhos considerados especializados. Ser moço, entre 14 e 18 anos, era um dos requisitos para iniciação nos ofícios de pedreiro, ferreiro e carpinteiro. Os aprendizes de pedreiros eram remetidos para uma vila “para aprender com escravos ou libertos que se ocupavam do ofício”. [...] As mulheres escravizadas, assim como os homens, estavam fadadas ao trabalho, A ocupação de fiandeira ou roceira iniciava as meninas no mundo do trabalho. A prática resultava do convívio das crianças com as mais velhas, que provavelmente exerciam a função social de cuidar das menores enquanto ocupavam-se das tarefas e para manterem o ritmo do trabalho e as crianças ocupadas delegavam a estas determinadas tarefas no processo produtivo. Dentre as muitas labutas, partilhavam, ao lado dos homens, tarefas nos campos de criatório, na construção de

vaquejadores e aguadas, e eram peadoras e amansadoras de animais. Eram também as preferidas para os serviços domésticos.

A ideia de utilidade também acompanhava a vida daqueles pequenos, a quem a infância, na acepção contemporânea do termo, não passava de um modo de existência completamente estranho àquilo que viviam. Vê-se que, independente da institucionalização das crianças e jovens escravizados, o mundo do trabalho era o destino previsível. Isto não era aspecto específico da província do Piauí, nem do nordeste brasileiro e, tampouco, de outras províncias e regiões mais longínquas do país. O fundamento educativo da pobreza para o trabalho era um fenômeno global, que, já era muito comum na Europa em dois séculos antes, como em outras instituições que figuram neste trabalho.

Aquilo que o capitão Miguel de Sousa Borges fizera ao encaminhar o “jovem vadio” para a Escola de Aprendizes Marinheiros, no Piauí, não nos parece tão destoante daquilo que já se fizera na primeira metade do século XIV em Paris, com a designação de asilo para pobres. Aquela instituição nascera, pois, onde foi o Porto do Feno de Paris, onde se estabeleceram vagabundos e mendigos. Isto aparece na transmissão oral e na literatura francesa, mais tarde do que na Inglaterra e na Espanha. (GEREMEK, 1995).

Destacadas as especificidades locais e o caráter quase universal do que ali se inscrevera, interessa-nos agora adentrar as portas daquela Companhia de Aprendizes Marinheiros, a partir do Ofício N. 109 A, de 23 de agosto de 1887, encaminhado por José Augusto Damásio, representantes daquela instituição ao Presidente da Província, sobre a criação da escola, o pessoal empregado, o estado físico das instalações, o movimento da enfermagem, as características do ensino elementar e do ensino profissional, os armamentos e a escrituração e o pecúlio. Chamava-se, portanto, de Escola N. 3 de Aprendizes Marinheiros, criada por Decreto N. 9371 de 14 de fevereiro de 1885, aquartelada na cidade de Parnaíba, no prédio do tenente coronel José Francisco de Miranda Filho, cujo proprietário recebia o aluguel anual de dois contos de reis. O edifício estava situado nas proximidades do rio Parnaíba e, segundo aquele ofício, “*nas melhores condições higiênicas*”. Acrescentamos, aqui, um detalhe que lá constava: “*Sendo a Amarração o único porto do mar da província, parece-me que ali seria o lugar mais apropriado para estabelecer-se a Escola de Aprendizes*”.

Sobre o pessoal empregado na escola, ali anunciava-se: o Primeiro tenente comandante José Augusto Damásio, o Oficial de Fazenda Antônio Nogueira da Silva, o Fiel Cypriano Rodrigues Santes, o professor Francisco Antônio Ávila Ozório, o mestre segundo sargento Antônio Vital Martins, o enfermeiro Francisco Luiz da Silva Gama, o cozinheiro Joaquim Correia Lima e o cabo do Corpo de Imperiais Raymundo Rodrigues da Silva.

Naquela ocasião, o tenente comandante da escola, Sr. José Augusto Damásio, descrevia o movimento da escola, de 01 de janeiro a 23 de agosto daquele ano, da seguinte forma: “*Tiveram praça: 6, sendo 2 remetidos pela presidência; Voluntários: 4; Excedem a lotação: 2.*”. Na enfermaria, igualmente: “*Visitaram a enfermaria: 42; Tiveram alta: 42; Existem em tratamento: 0.*”. E sobre o ensino elementar, destacara-se:

Exerce o lugar de professor o cidadão Francisco Antônio Ávila Ozório, que tem revelado gosto e interesse pela instrução dos aprendizes. Frequentavam as aulas de Geografia Física principalmente do Brasil e Arithimética, até o Systema Métrico Decimal e noções de geometria prática, os alunos da classe mais adiantada.

Façamos uma pausa no que toca o ensino elementar. A escola elementar, que ensina a ler e a escrever, nasce com o ateniense nobre, por volta de 600 a.C. Na Grécia Antiga, a liberdade de ensino não implicava em liberdade de doutrina, e os professores eram responsáveis por formar os seus discípulos como espelhos dos governantes e inculcar neles o amor à pátria e as instituições. Separadas as devidas diferenças culturais e sociais entre a Antiguidade e a Modernidade, um ponto em comum orientava a educação profissional dos meninos pobres a partir de pressupostos básicos da educação grega, sobretudo a espartana: uma educação que estimulasse as virtudes guerreiras, de homens sempre capazes de mandar e de fazer-se obedecer, numa instrução que reforçava o poder dos exploradores e frenava as massas exploradas. Mais profundamente, arriscamos dizer: “afastar os mitos literários e reconhecer o proprietário de escravos e o avaro calculador em pretensos semideuses”. (PONCE, 2015, p. 51).

Sobre o ensino profissional, dizia:

Os aprendizes ocupam-se com os exercícios a vela e remo no escaler⁹ da escola, aparelho dos navios e trabalhos de marinheiros. As evoluções de infantaria e esgrima de baioneta são executadas pelas novas ordenanças de infantaria, admitidas nos navios de Armada. É sensível a falta de artilheria apropriada aos exercícios dos menores.

⁹ Embarcação miúda, de proa fina e popa larga, movida a remo, a vela ou a motor.

Naquele contexto, no Brasil, antes e depois da Primeira Guerra Mundial, a escola haveria de incorporar as populações excluídas e “organizar o trabalho nacional”¹⁰:

(...) civilizando as populações negras e mestiças até então consideradas inaptas para o trabalho, passa a ser o caminho alternativo para o progresso. Não é outro o sentido da “descoberta” feita pelos entusiastas da educação na década de 1920: a de que a educação era o “grande problema nacional” por sua capacidade de “regenerar” as populações brasileiras, erradicando-lhes a doença e incutindo-lhes hábitos de trabalho. (FREITAS, 2016, p. 409-410).

Isso explicava, de algum modo, o caráter disciplinar da educação oferecida aos meninos pobres. E, se fosse necessário, o regulamento desta e de todas as instituições que estudamos, autorizava a aplicação de castigos. Além das caracterizações de armamentos e disciplina, que aquele documento ainda relatava, vimos uma seção detalhar como eram a Escrituração e o Pecúlio. Dizia que aquela apresentava conformidade com o Decreto N. 4542-A de 3 de junho de 1870 e o pecúlio dos aprendizes estava preceituado no Decreto N. 2950 de 23 de junho de 1875, “cuja importância é recolhida mensalmente à Alfândega da Parnahyba, por não haver nesta cidade estabelecimentos de crédito”.

Em incontáveis documentos, vimos referência ao pecúlio. Trata-se, pois, de um dos assuntos mais recorrentes na documentação destas instituições. Citamos, por esta razão, outra fonte, como exemplo, que é o Ofício 68¹¹, de 23 de novembro de 1886, que trata sobre o envio das cadernetas de pecúlio dos aprendizes marinheiros N. 294, de nome Dorotheu Antonio de Carvalho, e N. 299, de nome João de Deus da Fonseca, que “desertaram desta Escola de Aprendizes no dia 16 de julho do corrente ano”, e assim, fez-se o pedido do depósito nos termos do Artigo 66 do Decreto N. 9371 de 14 de fevereiro de 1885, que tratava da normatização para o recebimento do pecúlio. E, se os alunos (praças, como eram tratados nos documentos) falecessem, calculava-se os juros a partir da data de morte do aluno, como é o caso do pedido de seis cadernetas de pecúlio no Ofício 89, de 05 de agosto de 1886, da mesma escola.

Na Roma Antiga, os proprietários de escravos já ofereciam um *peculium* aos seus melhores trabalhadores, como forma de remediar a falta de qualidade do trabalho escravo. Libertar os escravos, portanto, parecia quase tão bom quanto possui-los; era o que o contexto piauiense daquele período deixava entrever, mas também outros cenários

¹⁰ KOWARICK, Lúcio. Trabalho e vadiagem (a origem do trabalho livre no Brasil). São Paulo: Brasiliense, 1987.

¹¹ Of. 68 do Comando da Escola N. 3 de Aprendizes Marinheiros, remetido pelo Dr. José Augusto Damásio (Primeiro Tenente Comandante, responsável pela instituição) ao Dr. Antonio Jansen de Matos Pereira, presidente da província.

no Brasil. Lapa (2008, p. 35) argumenta muito bem sobre isso, quando diz: “Aqui, o sistema de favor constitui uma alternativa relevante para eles, pois fora podem ser recriminados pela sociedade. Apadrinhar-se é, portanto, a solução.”

O resgate dessa população pelo estado constituía uma gama de interesses, tendo em vista que a pobreza era encarada como um problema social. O referido autor explica como esta patologia social acabava por envolver todo o sistema político, o sistema de educação e a divisão do trabalho no Brasil escravista:

(...) isto é, a deterioração das relações sociais no meio urbano do Império brasileiro, é considerada apenas em função do pauperismo. Dessa maneira, a abordagem da marginalização é no sentido de ver nela uma faixa que é alargada ou comprimida, num movimento sanfonado, conforme o desequilíbrio na repartição da renda, nas limitações da produção, na falta de divisão do trabalho e do poder aquisitivo, na tibiaza do sistema de ensino, rigidez ou falta de representatividade do sistema político de poder, além de outras ocorrências geradas pela economia escravista. A vida societária do século XIX brasileiro acaba sendo amplexada tanto por sua face “saudável” quanto pela patológica. (LAPA, 2008, p. 35).

Na impossibilidade de erradicar a pobreza, o poder público procurou discipliná-lo, “acolhê-lo”, como um reconhecimento formal de sua existência. E isso se deu, no cenário urbano brasileiro, desde os cortiços, no sudeste do país, como nas instituições designadas para cada público constituinte dessa grande massa (ou classe). A imigração europeia e as soluções econômicas e políticas que se desenharam do outro lado do Atlântico influenciaram a organização social brasileira, sobretudo no tratamento da cidade como território, nos discursos e nas práticas de higiene, inicialmente, até o nível dos discursos e práticas educativas.

Uma vez mais, recortamos a contextualização do surgimento e da propagação de instituições desse tipo no país, com o autor supracitado, em excerto que converge para aquilo que descrevemos ao longo de todo esse trabalho:

É a época dos asilos, tantos quanto necessário, pois essas instituições parecem por excelência assegurar a continuidade, a sistematização, a normatização e o reaproveitamento, quando possível dos excluídos do sistema, oferecendo, portanto, a assistência social. Essas casas são destinadas aos reaproveitáveis e até aos inaproveitáveis, pois os aproveitáveis seriam também cuidados pelas escolas, quartéis, igrejas e outras agências de que então dispunha a sociedade. O adestramento profissional, a alfabetização, a educação, a higiene pessoal e coletiva perpassam estruturalmente o ideário dessas instituições, novas algumas, antigas outras, que se propõem a incluir os excluídos, desde que naturalmente postos em seus devidos lugares que não venham a comprometer o status e o poder dos que comandam esse processo. (LAPA, 2008, p. 46).

Uma fonte dialoga sobre os recursos destinados a essas instituições, como o pecúlio aos aprendizes, que existe do século XIX ao século XXI¹², e à procura das famílias por essas instituições para matricular os seus filhos: Ofício 62, de 09 de abril de 1889, da mesma instituição, assinado pelo diretor Luiz Pinto de Sá e encaminhado ao Dr. Raymundo José Vieira da Silva, presidente da província naquela circunstância. Continua:

*Existindo apenas a quantia de 200:000 réis da de 500:000 réis, destinado na verba “Engajamento” e, tornando-se **cada vez maior o número de pais que desejam assentar praça em seus filhos**, mediante o prêmio da lei, peço a Vossa Excelência que se digne providenciar no sentido de ser aumentada a referida verba com mais 500:000, a fim de poder serem aceitos os referidos menores. (Grifo nosso)*

Muitos pedidos de recursos eram feitos alegando a enorme quantidade de alunos matriculados ou a demanda dos pais desejosos de matricular seus filhos na instituição. Podemos dizer que cerca de mais da metade dos documentos que localizamos sobre a Escola de Aprendizes Marinheiros do Piauí tratam de questões econômicas e burocráticas, quase todas elas encaminhadas pelo diretor do estabelecimento, que era sempre um tenente comandante, aos presidentes da província, ao longo de todo o tempo em que funcionou.

Depreende-se dessas comunicações, algumas informações que nos são caras sobre como era o acolhimento desses meninos chamados desvalidos: Como era a alimentação, o vestuário, as instalações da instituição, as camas, o material escolar, etc. Em algumas fontes, como é o exemplo do Ofício 63, de 09 de abril de 1889, havia um caminho de interpretação:

Não tendo sido aprovada a proposta para o fornecimento de calçados à Escola de Aprendizes Marinheiros, pelo aviso N. 407, de 06 de março de 1889, deve ser suprido pela Intendência da Marinha, e não podendo os menores que assentarem praça conservarem-se descalços, consulto a Vossa Excelência se, para esses, posso mandar fornecer os referidos calçados pelos preços do fornecimento passado, isto é, de 4:500 o par, até serem supridos os pedidos feitos à Intendência da Marinha.

Eram muitos os desencontros financeiros que levavam aqueles meninos a ficarem sem calçado, sem farda ou sem alimentação adequada. Isto era frequente na

¹² Foi promulgada no Brasil a Lei N. 8.742, de 07 de dezembro de 1993, que, em seu capítulo IV, trata do Pecúlio da Criança Carente e do Adolescente, que diz respeito a um valor depositado anualmente (novecentos e trinta reais) e acumulado até que ela complete dezoito anos, sendo pago se ela concluir o Ensino Médio e não tiver praticado ato infracional. O pedido é formalizado pelos pais junto ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

narrativa dos diretores das escolas, os pedidos e as queixas quanto à situação lamentável em que estavam as instalações físicas e o material necessário para as necessidades básicas dos meninos que ali residiam, estudavam e trabalhavam.

Tudo apontava para a carência, era o que se entendia a partir do Ofício 92 do tenente comandante interino Félix José da Silva, dirigido ao Dr. José Antonio Correia, Capitão do Mar e Guerra reformado e do Porto da Província do Piauí, que aqui ilustramos por trazer grande número de informações sobre a situação do acolhimento dos aprendizes marinheiros:

Participo a Vossa Senhoria que contando hoje esta companhia 83 aprendizes marinheiros e havendo esperanças de aumentar muito esse número, torna-se urgente nova disposição no quartel para armar as macas durante a noite, de modo que durante o dia fique inteiramente desembaraçado para o exercício de infantaria de mais fainas. Esta disposição consiste, segundo a minha opinião, em colocar vigas de madeira que atravessem o quartel aproveitando-se assim todo o espaço para se armar maior número de macas; sendo colocadas as mesmas vigas na altura de dois metros acima do solo para dar passagem franca ao armamento de mão nas evoluções do exercício de infantaria. As trincheiras para arrumação dos sacos e macas serão ajuntadas sobre as vigas circulando o quartel; isso feito acomodarão maior número destes objetos; pois atualmente só existem trincheiras nas paredes laterais; sendo uma de comprimento de onze metros e sete décimetros. Também cumpre-me levar ao conhecimento de V. Senhoria que as doze mesas volantes, existentes para os ranchos são insuficientes, pois que cada rancho compõe-se de seis aprendizes marinheiros e uma é reservada para os dois imperiais marinheiros; a vista de que necessita-se de mais outras doze, aumentando-se para o futuro este número à proporção que aumentar o dos aprendizes. Com a disposição que acabo de expor a Vossa Senhoria ainda pode-se em algum tempo se o número de menores for considerável, acomodá-los perfeitamente correndo um soalho sobre as vigas à semelhança de convés ou de toldo de navio (...)

Claramente, o espaço era pequeno para os oitenta e três aprendizes que lá viam e, ainda mais, quando o diretor prospectava a chegada de outros. O excerto acima chegamos quase como um retrato em branco e preto de um local que misturava macas, sacos e armamentos num mesmo espaço destinado ao descanso, depois de um dia intenso de estudo e trabalho na companhia.

Saindo um pouco da perspectiva dos diretores do estabelecimento, gostaríamos de situar o sentimento das mães dos aprendizes que assentavam praça na companhia. Encontramos um documento de uma mãe saudosa do filho, pedindo que a Companhia encaminhasse o menino à capital, que já era Teresina, onde ela estava a esperá-lo. Trata-se do Ofício 643, encaminhado ao Palácio do Governo do Piauí, em 24 de março de

1884, por Jeremias José D'Oliveira, a rogo de Maria da Conceição do Patrocínio, que não sabia escrever, solicitando:

Diz, Maria da Conceição do Patrocínio, residente nesta capital, que tendo um filho menor de nome José da Silva na Companhia de Aprendizes Marinheiros desta província, e tendo grande desejo e precisão de vê-lo, segundo o amor que nele emprega e, não podendo ir à cidade de Parnahyba, aonde se acha o dito seu filho, por decadência e por se achar impossibilitado, vem mui respeitosamente impetrar à graça de Vossa Excelência, conceder dois meses de licença a fim de que ele possa vir a esta capital (...) (Grifo nosso).

Diante desse relato, façamos uma pausa sobre a situação das mulheres que tinham seus filhos matriculados nessas instituições. Quem eram as mães dos “desafortunados da sorte”? Eram, sem sua maioria, mulheres em situação de vulnerabilidade; a depender da época, sem liberdade, pelo regime escravista, em situação de abandono semelhante a que a vida dos filhos espelhava. Em negrito, destacamos o grande desejo e a necessidade de Maria, mãe de José, de vê-lo, pelo amor que dedicava a ele e pela situação decadente em que se encontrava. Não foi possível alcançar nenhum outro documento que completasse a informação imprecisa a partir das palavras “decadência” e “impossibilitado”. Estaria, pois, José doente? Como Maria soube notícias de José anteriormente? Como as outras mães recebiam informações acerca dos seus filhos, naquele tempo em que as comunicações eram feitas apenas por quem detinha a habilidade da escrita e da leitura?

Naquele período, a mortalidade infantil era muito alta e, diante de tantas epidemias e enfermidades comuns nos ambientes de pouca higiene, as crianças adoeciam com mais facilidade e os doentes eram encaminhados para a Santa Casa de Misericórdia, como é possível ver na imagem abaixo, em documento de até três anos antes, com um número elevado de educandos:

Figura 14: Mapa demonstrativo do movimento do hospital da Santa Casa de Misericórdia de Teresina, desde sua instalação até 30 de novembro de 1881:

Mapa demonstrativo do movimento do hospital da Santa Casa de Misericórdia de Teresina, desde sua installação em 8 de Dezembro de 1860 até 30 de Novembro de 1881

Doentes	Admis.	Curas de justica	Solitações de Colação	Edicções	Curas clínicas	Ditos Curriculares	Emigrantes	Totales
Entrados até 30 de Junho de 1879	2162	341	384	303	106	38	0	3334
Até 30 de Junho de 1880	147	0	17	0	0	3	44	211
" 30 " " 1881	147	0	7	0	0	1	0	155
" 30 " Novembro "	70	0	0	0	0	0	0	70
	2526	341	408	303	106	42	44	3770
Sahitão curados								
Até 30 de Junho de 1879	1715	315	369	302	105	25	0	2831
" 30 " " 1880	91	0	15	0	0	3	40	149
" 30 " " 1881	114	0	7	0	0	1	0	122
" 30 " Novembro "	71	0	0	0	0	0	0	71
	1991	315	391	302	105	29	40	3173
Fallecerão								
Até 30 de Junho de 1879	437	26	15	1	1	13	0	493
" 30 " " 1880	46	0	2	0	0	0	4	52
" 30 " " 1881	34	0	0	0	0	0	0	34
" 30 " Novembro "	2	0	0	0	0	0	0	2
	519	26	17	1	1	13	4	581
Existem								
	16	0	0	0	0	0	0	16
	2526	341	408	303	106	42	44	3770

Secretaria da Santa Casa em Teresina, 20 de Dezembro de 1881
 O Secretario,
 Yosi de Castro Lima

Fonte: Mapa demonstrativo do movimento do hospital da Santa Casa de Misericórdia de Teresina, desde sua instalação até 30 de novembro de 1881 (Arquivo Público do Piauí)

Como mostra o quadro acima, passaram 303 educandos doentes pela Santa Casa de Misericórdia de Teresina, dos quais um faleceu. Em outras fontes, vimos que, por muitas vezes, alguns trabalhos solicitados pelo governo provincial, a esta instituição, não eram feitos pela justificativa de que um ou mais educandos responsáveis estavam com alguma moléstia em tratamento na Santa Casa de Misericórdia de Teresina.

4.2 O Estabelecimento de Educandos Artífices do Piauí

A norma jurídica que balizou as práticas de soldada e tutela produzida ao longo do século XIX consolidou-se como um conjunto babélico de Avisos, decretos e leis expedidos ao sabor de demandas sociais, pouco específicos e, destarte, abertos a interpretações variadas, misturando-se ou justapondo-se às regulações da assistência social. De maneira geral, porém, as Ordenações Filipinas foram o principal suporte para a arregimentação de menores empobrecidos, estabelecendo as bases dos arranjos de trabalho dependente que os enredavam. (ARIZA, 2020, p. 186)

O Estabelecimento de Educandos Artífices do Piauí foi oficialmente fundado em primeiro de dezembro de 1849¹³, em Oeiras – primeira capital do Estado –, no governo de Anselmo Francisco Perretti, então presidente da província. Com a transferência da capital para Teresina em 1852, uma parte da documentação da instituição foi perdida e todos os documentos que localizamos no Arquivo Público do Piauí sobre esta instituição estão datados do período em que a instituição funcionou em Teresina.

Para conhecer a política de acolhimento e educação desta instituição, acessamos todo o seu acervo, guardado da Sala do Poder Executivo do Arquivo Público do Piauí, em visitas diárias entre agosto de 2020 e fevereiro de 2021. De todas as caixas reservadas ao Estabelecimento de Educandos Artífices do Piauí (EEAP), inventariamos cento e treze documentos que, direta ou indiretamente, informavam acerca da concepção de criança (retratado como “educando”); das concepções de aluno e de professor; das habilidades exigidas; das responsabilidades cobradas dos educandos pelo poder público; dos conhecimentos, conteúdos e valores que atravessam aquelas práticas educativas; da situação física das instalações da escola; da alimentação; do vestuário; da saúde; dentre outras informações relevantes para entender como aquelas crianças chegavam à escola e se mantinham por lá durante tantos anos.

Essa documentação data de 1852 aos primeiros anos do século XX. No inventário analítico desta pesquisa, as principais fontes do EEAP vão até o ano de 1872. A maioria delas como ofícios e comunicações entre o presidente da província e os diretores da escola e algumas solicitações de matrícula por coroneis e capitães, senhores do poder local. Constituindo as exceções, algumas solicitações ou cancelamento de matrícula pelas mães – a saída, no caso de doença do filho, mas também por saudade. Em diálogo com as vozes daqueles que detinham o

¹³ A resolução provincial que informa a criação do estabelecimento é de 24 de setembro de 1847.

poder, a literatura como fonte e outros documentos, ali mesmo encontrados, nas caixas de Juízes de Órfãos, Delegacias de Polícia e Santa Casa de Misericórdia de Teresina, sinalizavam as vozes quase inaudíveis daqueles meninos educandos no EEAP.

Começaremos, então, por aquilo que o diretor do EEAP, Pedro Alcântara Peixoto de Miranda Veras, escreveu para o presidente da província Augusto Olympio Gomes de Castro em 1871, sobre a função das oficinas naquela escola:

Sendo desnecessário a despesa mensal feita pelos cofres provinciais com um mestre de funileiro, para este estabelecimento, uma vez que a officina não tem dado rendimento algum, e tendo o mestre da dita officina uma outra em sua casa, é provável que algumas obras que apareçam ele as contrate para si, e desta forma sou de opinião que Vossa Excelência a suprima, a fim de evitar-se essa despesa que julgo inútil.

A oficina não seria mais “útil”, segundo o diretor, porque o mestre poderia estar aceitando obras pela sua oficina privada e não por aquela da escola, em que os alunos trabalhavam. Entendemos que a compreensão do benefício da oficina na instituição não passava diretamente pelas necessidades dos alunos, mas pela manutenção e exclusividade dos serviços que menciona. Mas, em 1868, três anos antes, o mesmo diretor, em outra oportunidade, escreve ao mesmo presidente da província:

O diretor é contra a nomeação de João José Alexandre de Moraes como mestre de música deste estabelecimento, por não se mostrar habilitado com poderes especiais para requerer e também porque os moços aprendizes não têm mostrado adiantamento sob sua direção; também de modo algum acompanha a música quando é chamado a preencher os seus fins fora do estabelecimento.

Ainda que a aprendizagem dos educandos fosse enunciada como determinante para o exercício daquele professor, outros interesses atravessavam as razões de sua permanência no estabelecimento: atender as exigências das solicitações públicas fora da escola. É sabido que educandos e mestres daquelas instituições realizavam obras públicas de toda natureza, e as oficinas tinham também esse propósito de formar uma mão de obra qualificada, com garantia de que aqueles jovens que ficaram na escola dos 9 aos 21 anos, pudessem sair com um ofício e um emprego, de preferência no exercício da habilidade que desenvolveram no estabelecimento.

Um exemplo que poderemos citar foi o pedido do então presidente da província José Fernandes de Moreira, em 1862, pela fabricação de 182 lastros de madeira para camas do Corpo de Guarnição, mandados fabricar naquele estabelecimento. Em resposta a esse pedido, o diretor da instituição, naquela ocasião, o padre Thomaz de Moraes Rego, pedira adiantamento da quantia e informara que 24 lastros estavam prontos, daquela encomenda, e, sem perda de tempo,

mandaria concluir toda a obra. A escola servia as obras públicas, pelas oficinas dedicadas àqueles educandos. Mas esse mesmo diretor do EEAP, o único que fora padre, meses depois desabafara sobre suas insatisfações no que toca aquela escola e nos diz um tanto mais sobre outro mestre, a quem ele acusa de insubordinado e desobediente. A disciplina não era exigida apenas para os educandos, como se pode perceber nas palavras daquele diretor:

(...) a fim de que possa melhorar o deplorável estado deste estabelecimento, os quais foram mandados por em vigor por Ofício da Presidência de 20 de janeiro de 1860, dispensei no dia 7 do corrente do lugar do Mestre de Música, Manoel de Miranda Santos, por insubordinado e desobediente, até segunda ordem de Vossa Excelência.

*Devo sinceramente afirmar que não daria um tal passo sem prévia aprovação de Vossa Excelência, a não ser fortemente insultado pelo dito mestre (...) e julgar que era preciso toda energia a fim de que não continue neste **Estabelecimento sem a menor ordem**, e sem cumprir cada um o seu dever e com subordinação ao seu legítimo chefe. Assim, pois, fazendo V. Exa. efetiva a demissão do dito mestre, espero plena aprovação do meu ato, filho das melhores intenções, que **além dos infelizes, que aqui se acham, e que foram confiados aos meus cuidados.***

*Quatro meses já se passaram, Exmo. Sr., sofrendo as maiores afrontas, senão injúrias com ofensa ao meu caráter de sacerdote e menos cabo à posição de diretor, **sem que tivesse o menor desejo de tirar o pão a quem tanto precisa**; hoje, porém, já não me é possível suportar um instante. Tenho esgotado os meios, que aconselha à prudência: é preciso uma medida enérgica e que sirva de exemplo, para poder-se assim sustentar este estabelecimento, que **serve de amparo a tantos órfãos e desvalidos**. Toda reforma como perfeitamente sabe V. Exa., por mais sensata que seja torna-se odiosa no momento de contarem-se os abusos, é esta justamente a posição em que me acho, mais sempre revestido de toda paciência, e disposto a submeter-me às determinações dos meus superiores.*

*Tenho roubado o meu sossego, vejo-me privado de toda comodidade: vou contraindo inimizades, porém, sustentado no meu nobre empenho por Vossa Exa. não importa, no meu nobre empenho por V. Exa. não importa, não recuo, sou insatisfeito; **a minha vida é de martírio!** E, permita-me, V. Exa., que acrescente mais dizendo que Manoel de Miranda Santiago jamais poderá ser mestre neste estabelecimento d'onde foi despedido como **educando imoral** (...) (Grifo nosso)*

Quanto sofrimento nesta fala do diretor. E, claramente, se percebe que o motivo que o guiou para a escrita desta comunicação era apenas uma dentre tantas insatisfações. Pelo que se percebe, o padre Thomaz estava levando com muito sofrimento a gestão do EEAP, sentindo-se vítima de ações persecutórias que o esgotavam emocionalmente. Aquilo parecia refletir na imagem da instituição, quando diz “neste Estabelecimento sem a menor ordem” e que era “preciso uma medida enérgica e que sirva de exemplo, para poder-se assim sustentar este estabelecimento”, sem falar naqueles “infelizes, que aqui se acham”. Essas palavras não são, de forma alguma, incomuns nesse tipo de documento, uma vez que a expressão “infeliz” que depreendemos de narrativas semelhantes a esta, no tempo em que foram feitas e na motivação

que as guiou, poderia apenas carregar o sentido de infeliz por uma vida difícil, pela pobreza, pela orfandade, pela fome, pelo trabalho, pelo curto horizonte de perspectivas e, não necessariamente, carregando o peso de uma violência simbólica. Mas estas palavras também não são ingênuas e situam ditos e não-ditos do estresse do cotidiano de gestores como o padre Thomaz, chateado e magoado com o mestre que despedira por imoralidade e indisciplina.

Imoralidade e indisciplina. Duas palavras que resumiam tantos incômodos com educandos e mestres nesta e noutras instituições da mesma natureza. Caberia, pois, investir numa educação para a moralidade e para a disciplina, que era o mesmo que falar em coragem para o trabalho. Aqui, encontramos uma semelhança entre a maioria das instituições educativas ou, pelo menos, dentre as que mobilizaram este estudo: uma educação para a coragem e para o trabalho, como é possível visualizar nas paredes das instalações da Casa Pia de Lisboa até a atualidade:

Figura 15 – Mensagem em cerâmica nas instalações do refeitório da Casa Pia de Lisboa



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Estas palavras na parede, de fato, são como estruturas, limites e apoios para a formação dos meninos e meninas que viviam e vivem naquela Casa Pia, mas também dos meninos que estudaram no EEAP, na Escola de Aprendizes Marinheiros, no ERSPA, no Piauí. Esse sentido atravessava as paredes de tantas instituições e tantas mentes que educavam as crianças e os jovens “desvalidos”. Aquilo almejava um espaço nas subjetividades inclinadas à vadiagem, à

imoralidade e à indisciplina, o pesadelo da classe que detinha o poder econômico e político naquela época. E o que mudou até aqui? Estas palavras também carregam um sentido que influenciaria, no futuro, as políticas públicas de segurança e suas relações com as políticas educacionais.

Mas não só... Aqui, também recuperamos o “processo civilizador”, de que fala Elias (1993). O referido autor já nos alertou que o controle social nem sempre foi pensado, num gesto intencional ou planejado por pessoas e grupos, embora guardasse implícita uma ordem. Essa ordem aparece nos discursos, nas práticas e nos não-ditos, que conseguimos entrever, de quem dirige e arregimenta as instituições que pesquisamos. Em termos atuais, poderíamos falar naquilo que guia o “currículo oculto” na prática pedagógica, mas referimo-nos a uma camada mais profunda, que tentamos demonstrar pelas palavras de Elias (1993, p. 196), naquilo que ele chama de mudança psicológica que a civilização implicava por uma ordem e que, segundo ele, não era razoável, nem racional, nem irracional:

(...) o controle mais complexo e estável da conduta passou a ser cada vez mais instilado no indivíduo desde seus primeiros anos, como uma espécie de automatismo, uma autocompulsão à qual ele não poderia resistir, mesmo que desejasse. A teia de ações tornou-se tão complexa e extensa, o esforço necessário para comportar-se ‘corretamente’ dentro dela ficou tão grande que, além do autocontrole consciente do indivíduo, um cego aparelho automático de autocontrole foi firmemente estabelecido. Esse mecanismo visava a prevenir transgressões do comportamento socialmente aceitável mediante uma muralha de medos profundamente arraigados, mas, precisamente porque operava cegamente e pelo hábito, ele, com frequência, indiretamente produzia colisões com a realidade social.

A felicidade – palavra marcante que aparece na mensagem posta na parede do refeitório da CPL – acessa a subjetividade dos indivíduos e guia a conduta; pois, quem, em sã consciência, fugiria da felicidade? Se a felicidade seria a coragem, a ação e o trabalho, por adesão, também agregaria os sentidos de “utilidade” e adequação social, para fugir da “vergonha” de fugir dessa organização central mais estável. Compreender como acontecia e o que guiava aquela educação passa por perceber que isso atravessa a estabilidade de órgãos centrais da sociedade, num objetivo que, amparando-nos ainda no autor supracitado, apontamos:

Só com a formação desse tipo relativamente estável de monopólios é que as sociedades adquirem realmente essas características, em decorrência das quais os indivíduos que as compõem sintonizam-se, desde a infância, com um padrão altamente regulado e diferenciado de autocontrole; só em combinação com tais monopólios é que esse tipo de autolimitação requer um grau mais elevado de automatismo, e se torna, por assim dizer, uma ‘segunda natureza’. (ELIAS, 1993, p. 197)

A partir desta reflexão, que parte da angústia do padre Thomaz, atravessando a instituição que ele gere e chegando ao propósito educativo naqueles meninos ali acolhidos, seguimos para outra fonte¹⁴ que nos fez avançar um pouco mais: em 09 de maio de 1859, no Ofício de N. 43, o diretor do estabelecimento, Manoel d’Azevedo Moreira de Carvalho, queixase de que o mestre escola pediu o regulamento da instituição para transcrever, e isto o deixou muito chateado, alegando ter sido maltratado pelo mestre escola, dentre outros incômodos, que complementam a nossa primeira reflexão, quando diz:

*(...) D’esta arte, Excelentíssimo Senhor, não me é possível deixar de, confiado na imparcialidade que caracteriza a Administração de V. Exa., e no modo porque tenho visto V. Exa. **impingir respeito aos subalternos, pedir a V. Exa. que seja demitido o referido mestre escola, para que se possa considerar não alterada a disciplina e subordinação tão necessárias em um Estabelecimento como este, e mais para que a força moral do diretor não sofra com estas e outras insubordinações, e desrespeitos impunes, que por certo não poderá dar força ao diretor para bem desempenhar seus deveres, sem cumprimento dos quais não convém ao serviço público, e nem a quem preza reputação e dignidade continuar ocupar na direção de semelhante estabelecimento.** (Grifo nosso)*

Não localizamos nenhum documento com a versão do mestre escola sobre essa situação, nem mesmo de outro funcionário, porque quase não há registros que mostrem as perspectivas dos educandos ou dos mestres escolas, com raras exceções, que nos são muito valiosas. Mas, aqui, o nosso objetivo é refletir sobre algumas motivações para os direcionamentos da gestão do estabelecimento. Vê-se outro sinal de personalismo, como aquele do diretor padre Thomaz; o incômodo perene com a indisciplina e a insubordinação, mesmo para se referir a um professor; esta hierarquia muito bem definida entre diretor, mestres escolas e educandos, onde havia, de um lado, os “subalternos” – os professores e os alunos – e, do outro, “a força moral do diretor”. O que nos interessa, a partir disso, é descrever a concepção de educação, de aluno e de professor que, desde essa fala do diretor, já podemos observar.

A circulação das ideias pedagógicas, naquele período, ainda demonstrava enorme influência de Rousseau (1712-1778), para formar cidadãos do mundo e prepará-los para uma “existência útil e feliz”, nas palavras de Basedow, seu seguidor. Desde o início do século XVIII ao fim do XIX, era comum separar as escolas; umas dedicadas aos filhos dos pobres e outras para os das famílias mais eminentes, como se pode ver:

¹⁴ Ofício de N. 43, de 09 de maio de 1859, da Directoria dos Educandos Artífices em Theresina, encaminhado ao Dr. Antonio Corrêa Couto, presidente da província, pelo diretor do estabelecimento Sr. Manoel d’Azevedo Moreira de Carvalho.

Os filhos das classes superiores podem e devem começar bem cedo a se instruírem, e como devem ir mais longe do que os outros, estão obrigados a estudar mais... As crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer a sua instrução, dedicar pelo menos metade do seu tempo aos trabalhos manuais, para que não se tornem inábeis em uma atividade que não é tão necessária, a não ser por motivos de saúde, às classes que trabalham mais com o cérebro do que com as mãos (PONCE, 2015, p. 165-166).

Ariza (2020, p. 183-184) amplia o nosso olhar sobre isso, sobretudo para o que concerne ao nosso objetivo de comparação, quando diz:

A concepção britânica de auxílio à pobreza e as noções correlatas de hospitalidade e caridade foram apropriadas em território americano desde o princípio da colonização da Nova Inglaterra. Lá, porém, a implementação do trabalho servil infantil disseminou-se de forma ainda mais ampla, justificada por um discurso que dava conta da necessidade de preparação dos jovens trabalhadores para a vida adulta e do combate às influências deletérias da pobreza por meio do aprendizado de algum ofício. Neste sentido, o trabalho destas crianças e jovens desenvolveu-se como um projeto de educação para as camadas pauperizadas que tinha como objetivo torná-las úteis à comunidade. Extraíndo-as de seis familiares nocivos, tendentes à indolência, resgatando-as da orfandade ou do abandono e das imoralidades associadas à pobreza, as práticas de “educação pelo trabalho” adotadas antes e após a independência dos Estados Unidos variaram localmente segundo especificidades sociais e econômicas, e também segundo critérios raciais e de gênero.

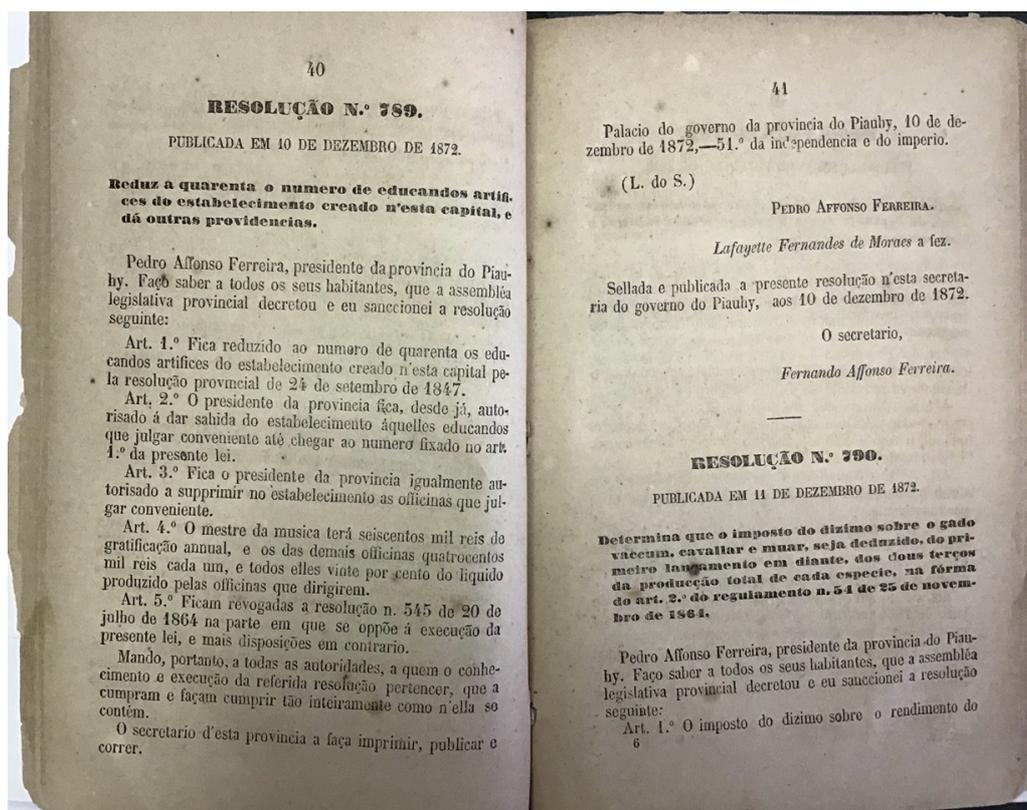
Os mestres escolas não tinham autonomia, nem mesmo para solicitar o regimento da instituição. “Para transcrever”, ainda justificou o professor, sem êxito. Não sabemos suas reais intenções com o pedido. Contudo, em 1859, no Brasil, ainda prevalecia a Pedagogia Tradicional ancorada num paradigma liberal de educação, onde as necessidades dos estudantes não eram levadas em conta e a autoridade era a tônica das relações dos professores sobre (e não com) os alunos e dos gestores sobre os professores. A expressão “subalterno” evoca os sentidos de submissão, subordinação e inferioridade dos alunos e dos mestres escolas, e isto nos leva ao diálogo com Gramsci, filósofo italiano nascido depois desse período, mas que ilumina as reflexões sobre educação para a emancipação dos subalternos, a partir dos seus *Cadernos do Cárcere* e bem interpretado por Del Roio (2007, p. 69):

(...) a emancipação do subalterno supõe que a unificação passe também pela emancipação cultural, pela percepção de que o econômico e o político (e o filosófico) são expressões de uma mesma realidade em movimento: a emancipação do subalterno passa pela construção de um novo bloco histórico e, como constitutivo desse processo, de cultural gerada na auto-educação das massas). Eis a razão da grande importância do estudo do folclore, da religiosidade, do senso comum, das formas de organização das classes

subalternas. É o socrático “conhece-te a ti mesmo” como condição da transformação.

Voltamo-nos ao que diz a Resolução N. 789, publicada em 10 de dezembro de 1872, que dá outras providências sobre o estabelecimento:

Figura 16 – Resolução N. 789, de 10 de dezembro de 1872



Fonte: Resolução N. 789, de 10 de dezembro de 1872 (Arquivo Público do Piauí)

O documento retrata uma mudança importantíssima na história do EEAP, com a supressão de oficinas e a redução do número de educandos, para quarenta vagas, apenas. Um fato curioso é que este foi o último documento depois de 1872 que encontramos sobre a instituição. Seria o início do fim da escola? De algum modo, foi. Contudo, menos de um ano depois, em 19 de agosto de 1873, a Resolução N. 824 anunciaria a fundação de outro estabelecimento de educação para meninos órfãos e desvalidos do sexo masculino, com a denominação de “Internato Artístico”, tendo uma subvenção pecuniária dada pela província, de até dez contos de reis anuais, e obrigações e condições que nos valem anunciar:

(...) Haverá as mesmas aulas e oficinas que existiam no extinto estabelecimento dos educandos desta cidade inclusive a música com preciso instrumental e mais pertences; e educará quarenta meninos órfãos e desvalidos do sexo masculino sendo os rendimentos do estabelecimento para o empresário.

O governo provincial poderá aumentar o número de educandos que lhe convier, mediante a subvenção annual de duzentos mil reis por cada um.

O contratante fundador do estabelecimento terá direito a integral subvenção anual que a província der ao “Internato Artístico”, provando que tem efetivamente quarenta meninos no estabelecimento e sofrerá a dedução annual de duzentos e cinquenta mil reis por cada menino que faltar para completar aquelle número.

O tempo de aprendizagem para cada menino do internato será de oito anos completos, findos os quais terá sua baixa. (...) (Grifo nosso)

Antes de tecer comentários sobre o fragmento exposto, é importante mencionar alguns detalhes acerca do cenário da instrução pública no Piauí entre os anos 1871 e 1873. Em agosto de 1871, a Lei N. 453 reformara o Liceu, reduzindo o ensino às disciplinas: Língua Nacional, Pedagogia, Latim, Aritmética, Geometria Plana, Filosofia, Francês, Geografia, História Pátria e Sagrada. Em 1873, o presidente da província, Dr. Gervásio de Melo, informou que a reforma não o ergueu do estado de abatimento e, em agosto do mesmo ano, Gervásio reformou a instrução pública primária e secundária e extinguiu as escolas noturnas (FREITAS, 2009, p. 303). No cenário nacional, em 28 de setembro de 1871, foi promulgada a Lei do Ventre Livre, que também influenciaria a criação de outras instituições educativas com esta mesma missão. Em maio do mesmo ano, o imperador iniciou sua primeira viagem à Europa.

Ampla reforma comentada no Regulamento N. 80 de 20 de outubro do mesmo ano, regula admissibilidade e demissão de professores, sendo mais rigoroso e previdente com os exames feitos em concurso; também define casos de suspensão no ensino das escolas, no caso de os alunos serem privados de “alimentação espiritual” e um elemento que nos interessa, em especial:

Marcou as sedes das escolas, e o fez de maneira tal que a presidência ficasse adstrita à penível obrigação de conservar em tal lugar o professor cuja escola seja frequentada por insignificante número de alunos.

De acordo com a Lei Provincial N. 822 de 19 de agosto de 1873, criou cadeiras contratadas e subvencionadas pela província, suprimindo desta arte uma sensível lacuna, que deixava em abandono os moradores em lugares onde não haviam escolas públicas.

Deu providências para o fim de não serem excluídas do ensino as meninas residentes nos lugares onde não haja escolas públicas ou particulares do sexo. (FREITAS, 2009, p. 303).

Todas as instituições com missão de “acolher e educar a infância desvalida” no Piauí eram exclusivas para meninos. E, nesse regulamento, pela primeira vez, em 1873, vimos uma

determinação pública no sentido da institucionalização do ensino às meninas residentes onde não havia escolas públicas ou particulares do sexo. É muito curiosa a exclusão que pareceu existir, na província do Piauí, da institucionalização das “meninas órfãs ou desvalidas”, diferentemente do que havia em outras províncias no mesmo período.

Naquela mesma década, em outros lugares do país, já existiam Asilo de Órfãs, como é o caso do Asilo de Órfãs de Campinas, que funcionava na Santa Casa de Misericórdia. Aquela instituição oferecia acolhimento às órfãs pobres, com oferta de primeiras letras, trabalhos domésticos e manuais, sob uma proposta educativa francesa jesuíta, a Congregação São José de Chambéry, pautada num disciplinamento severo e em irrestrita obediência, inclusive, com trabalhos com conotação escravizadora, como explicam Arroyo; Viella e Silva (2015, p. 138) e Lapa (1995, p. 224-225). No acolhimento e na educação às meninas, o mesmo direcionamento daquele que vimos serem oferecidos aos meninos, dadas as devidas distinções funcionais que aquela sociedade atribuía para meninos e meninas, a saber:

Por trás, portanto, do aparato filantrópico, por todos celebrados, estavam objetivos bem racionais e práticos, próprios de uma sociedade capitalista, capaz de transformar o Asilo numa escola de treinamento e formação de empregadas domésticas e futuras e laboriosas esposas de operários produtivos. [...] A rotina da vida em comum no Asilo era absorvida pelo trabalho chamado doméstico, que se distribuía entre os cuidados com a roupa, os arranjos da cama e mesa, cabendo-lhes lavar a roupa, engomar, consertar, costurar. Todos os serviços ligados à cozinha, banheiros, etc. também cabiam às órfãs, sob a superintendência das irmãs.

Segundo o Regimento Interno da Criação daquela Santa Casa, as meninas admitidas deveriam ter menos de 12 anos de idade, ser órfã, vacinada, não conter nenhuma moléstia contagiosa ou repugnante nem ter defeito físico que a inabilite para o trabalho, residir no município há mais de um ano e não possuir meios de subsistência. Cada órfã grande assumiria responsabilidade sobre as menores e, segundo o mesmo regulamento, não sofreriam castigos morais, sendo passíveis apenas de correções morais, a cargo da superiora e das professoras.

Citamos o caso desta instituição de Campinas, mas tantas outras, em várias províncias do país, naquela temporalidade, acolhiam e educavam meninas para o trabalho em instituições com a mesma missão deste Internato Artístico. Em outras províncias, vimos a reprodução clara do modelo português de institucionalização da infância desvalida, inclusive com influência da pedagogia jesuítica, como foi o caso que mencionamos. No Piauí, até os iniciais da República, nenhuma instituição pública foi criada com o propósito de acolher e educar órfãs e desvalidas.

Gostaríamos, ainda, de elucidar o destaque acima para o direcionamento dos rendimentos do novo estabelecimento para o empresário, bem como a apresentação dos valores

apresentados para o custeio de cada aluno matriculado. A tônica econômica que atravessa a documentação dessas instituições, dos regimentos aos ofícios de comunicação entre os diretores e o presidente da província, de um modo ou de outro, priorizam o pedido de recursos ou a queixa quanto a falta destes, ou possíveis benefícios para o fundador desde que tenha o número mínimo de educandos matriculados, ou ainda sobre o pecúlio e o engajamento. Noutras palavras, os assuntos financeiros estavam acima de quaisquer outras preocupações em torno do acolhimento e da educação daquelas crianças e jovens.

O insigne presidente Dr. Zacarias de Góis e Vasconcelos, a quem se deve a ideia de fundação desta instituição, nos explica o contexto e as suas motivações, no seu relatório de 1847:

Nada mais ordinário, senhores, que ver pelas ruas desta cidade meninos, filhos de pais desvalidos ou que não tem quem cuide de sua educação e futuro; o mesmo e mais ainda deve acontecer fora daqui, no resto da província. Ora, esses indivíduos, assim desfavorecidos na quadra em que mais necessitam de proteção e de apoio, são geralmente os que depois se lançam desenfreados na carreira dos crimes e se tornam o flagelo da sociedade. É, logo, uma medida, não só de humanidade, senão de bem entendida polícia preventiva, não desprezar a sorte desses pobres meninos e tratar de sua educação. Com este pressuposto lembro à Assembleia a criação de um pequeno estabelecimento, conforme as circunstâncias da província, e a que tais meninos se recolham em número determinado, para o fim de instruir-se nas primeiras letras e aprender diversos ofícios. Na prática dos ofícios, que aprenderem e com o produto de seu trabalho, podem os educandos, até certo ponto ao menos, ressarcir aos cofres públicos a despesa, que com o respectivo sustento e educação, se houver de fazer, sendo de preferência aplicados aos misteres mais necessários e, principalmente, aqueles de que, como sejam o de espingardeiros, coronheiros, alfaiates, sapateiros, etc., é factível tirar imediato proveito em favor da tropa da província, encarregando-se de aprontar as obras que ela precisar. Estabelecimentos, como este, há em quase todas as províncias, assim como os há destinados a amparar e melhorar a sorte das raparigas desvalidas. Com 4:000\$000, avalio se possa manter o estabelecimento, cuja criação, lembro, com uns 20 a 25 educandos. (VASCONCELOS, 1847 p. 27-28 *apud* FREITAS 2020, p. 105-106).

Dr. Zacarias Vasconcelos idealiza o estabelecimento também a partir do que observa nas outras províncias: Naquele ano, já havia estabelecimentos que acolhem meninos desvalidos por todo o país. Um fato curioso na narrativa do presidente é que ele cita também reconhece a existência de estabelecimento direcionados às meninas – “raparigas desvalidas” –, mas não lhe despertou interesse em também acolhê-las ou, ao menos, parecia não lhe ser tão urgente quanto a necessidade dos meninos. Este é o primeiro ponto que gostaríamos de tocar:

Alguns homens de poder como Zacarias começavam a entender a necessidade de educar também as meninas. Naquele mesmo período, em Portugal, estavam sendo fundadas as *Associações do Asylo para educação de costureiras e criadas de servir*, existiam em Portugal:

Quadro 3 – Movimento do Asylo para educação de costureiras e criadas de servir

Existiam	96
Entraram durante o ano	13
Total	109
Saíram:	
Entregues às famílias	12
Para a Santa Casa de Misericórdia	1
Colocadas a servir pela Associação	11
Para casar	1
Total	25
Existem naquele ano	84

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da fonte

O documento português a que nos referimos, com o intuito de contextualização daquilo que vinha acontecendo fora da província do Piauí, diz espelhar-se na discussão de um trabalho premiado na cidade de Reims, na França, em que impressiona uma discussão que relaciona higiene e educação, posto que “a hygiene é mais do que uma sciencia, é uma virtude” e compara os resultados de outros países, a partir também de discursos que circulam em veículos de comunicação, como o *Journal des Économistes*, onde já se discutia uma “sciencia da cozinha”.

Importa reportamo-nos ao que lá diz sobre a variedade do que já existia em torno de um acolhimento e uma educação específica para as meninas:

O problema da caridade a exercer para com as nossas asyladas é complicadissimo e variadissimo, embora abranja uma pequena parcela do vasto campo da caridade com relação ao sexo feminino. Já nos anos anteriores vos temos dado notícia da criação de um albergue para criadas de servir, e hoje temos o gosto de vos poder dizer que esse albergue se desenvolveu, tomou corpo, e constitui um anexo separado, mas interessantissimo do nosso asylo.

Mas, em Teresina, não chegou a existir nada parecido, ao que tomamos conhecimento, sobre a existência de instituições que acolhiam meninas abandonas, órfãs ou “desvalidas”,

independente da idade. A educação dos meninos foi a prioridade do presidente da província naquele momento e continuou a ser durante outros governos até o início da República.

O segundo ponto que gostaríamos de abordar a partir da narrativa do Dr. Zacarias de Góis é a relação entre o acolhimento dos meninos e a segurança pública, bem como a conexão entre pobreza e criminalidade, nas palavras: “Esses indivíduos, assim desfavorecidos na quadra em que mais precisam de proteção e de apoio, são geralmente os que depois se lançam desenfreado na carreira dos crimes e se tornam o flagelo da sociedade”. Havia uma concepção de infância enquanto fase da vida com necessidades e cuidados diferentes e também o pressuposto de que o investimento na proteção, no apoio e na educação desses meninos era uma forma de caridade – “humanidade” –, mas também de controle social – “polícia preventiva” –, ilustrando a ideia primeira dos discursos de organização social e urbana na transição entre Império e República.

Sobre a vida social no século XIX, Freyre (2009, p. 60) afirmava:

(...) a maioria dos brasileiros do século XIX situava-se na Idade Feudal. Havia, além disso, indígenas e negros, em número nada desprezível, cuja cultura era ainda a dos primitivos. Eram, nesse particular, os brasileiros – a maioria dos brasileiros – uma população arcaica em relação à da Europa Ocidental da mesma época.

O mesmo autor cita o nome de Zacarias que, sendo presidente da província do Piauí, teve grande importância no cenário nacional, pois, também foi ex-presidente do Conselho de Ministros do Império do Brasil:

O pensamento crítico não possuía representantes na filosofia, na literatura e na religião que merecessem, pela sua repercussão nacional, maior apreço. Escritores políticos e jurídicos havia alguns: Zacarias de Góis, o Visconde de Uruguai, Braz Florentino e, nos últimos anos de 60, apareceria Tavares Basto. Este se afirmaria, aliás, como renovador das letras políticas; um dos mestres brasileiros de todos os tempos nesse gênero de literatura do mesmo modo que Teixeira de Freitas se faria notar pelo seu gênio jurídico também renovador. (FREYRE, 2009, p. 63).

Teria sido Zacarias de Góis um homem à frente de seu tempo, na província do Piauí. Fundada a instituição por ele, naquele contexto e após mais de uma década em pleno funcionamento, em 1860, o então presidente Dr. Duarte de Azevedo proporia a supressão daquele estabelecimento devido a crise econômica provocada pela seca daquele mesmo ano. Inclusive, vale ressaltar que muitas daquelas crianças também eram filhos de indigentes que, segundo as listas de nomes, com informação sobre filiação e naturalidade, eram cearenses migrantes das secas. Mas o estabelecimento não fechou. Freitas (2020, p. 115) complementa:

O Dr. Gayoso não adotou semelhante alvitre e, nisto, mostrou grande cópia de bom senso administrativo e inteligência. “Não posso de maneira alguma adotar a supressão do Estabelecimento dos Educandos”, disse ele, “porque é um estabelecimento de instrução. No seu recinto encontram os órfãos desvalidos de amparo, abrigo, trabalho e sustento e a província, brevemente, longe de despendar, terá de auferir dele vantagem e proveitos. (GAYOSO, 1861, p. 16).

Em dezembro de 1859, formou-se uma comissão designada para “examinar o estado” deste estabelecimento, a qual narrou, em dezenove páginas, importantes detalhes sobre a higiene, a alimentação, as condições dos espaços físicos, o ensino primário e artístico, a escola de música, as oficinas de alfaiate, marceneiro, tanoeiro e ferreiro, o regime interno e econômico, a idoneidade e a aptidão dos mestres e mais funcionários e, por fim, algumas sugestões desta comissão para o melhor funcionamento daquele estabelecimento.

Sobre “**a posição, o estado e os cômodos da casa**”, encontramos:

O Estabelecimento acha-se mal colocado, porque além de estar em ângulo de uma das ruas desta cidade, está cercada de casas particulares que lhe impedem o receber sempre boa ventilação; seu terreno plano não permite perfeito escoamento das águas pluviais, que deitam para o saguão. A casa está em mal estado, porque não tem a limpeza conveniente, acha-se estragada provavelmente pelos serviços das diversas oficinas, tem algumas janelas tapadas de barro, paredes derrocadas, falta de fogão via cozinha, falta de ladrilho no saguão e na oficina do marceneiro, do que resulta naquela lama no tempo invernos, e mesmo agora, e, por outro lado, não pouca poeira. Não tem cômodos suficientes para o grande número de 57 meninos admitidos no Estabelecimento, resultam de tudo isto falta de condições higiênicas em um estabelecimento desta ordem. Não há lugar próprio para acomodação dos materiais indispensáveis às oficinas, nem mesmo salas ou quartos bastantes para estas e para os dormitórios. Nestes não existem camas suficientes para todos os meninos, e as poucas que existem são pequenas e péssimos catres de madeiras sem colchões nem travesseiros, onde dormem dois e mais meninos. Alguns dormem no chão e poucos em redes fornecidas por seus pais ou parentes. Não existe um quarto especial em que se recolham os educandos atacados de moléstias leves. Na falta absoluta de armários ou baús em que se depositem as roupas dos meninos, nem tampouco sacos ou cestos para depósito da roupa suja, que por esta causa se vê amontoada nos cantos dos quartos e em cordas, de que provem estragar-se, extraviar-se e exalar mesmo um cheiro nauseabundo e miasmático. Alguns meninos têm de sua propriedade pequenas caixas, baús, ou caixões em que guardam suas roupas. Faltam vasilhas suficientes para depósito d'água, ou seja, para beber; ou seja, para o serviço da cozinha, sendo para lastimar que a pouca existente estava em um barril, era má, pouco asseado o lugar em que se achava, não havendo canecas para tirá-la. Finalmente, é desanimador o estado geral do Estabelecimento: mal colocado, bastantemente estragado, e sem os cômodos necessários;

não se pode dele esperar as vantagens que teve em vista seu fundador, e para o que a província tem despendido não pequenas somas. (Grifo nosso)

O relato desta comissão chegou-nos como um contraponto em meio a tantos documentos – não apenas desta, mas de todas as instituições que aparecem nesta pesquisa – que reforçam a narrativa das políticas de assistência e educação à infância e à juventude brasileira naquele período, principalmente sobre as práticas higienistas e todo o movimento nacional que se construiu em favor da redução da mortalidade infantil. Apesar deles, havia muita precariedade e insalubridade nessas instituições que, quase sempre, aparecem na historiografia como redentoras ou apaziguadoras de toda a falta que contorna a realidade social dessas crianças e desses jovens.

Esta fonte nos revela as evidências de uma insuficiência geral na quantidade e na qualidade do atendimento social e educativo do Estabelecimento de Educandos Artífices. O que, num primeiro momento, diz respeito ao acolhimento, como a falta de camas e armários para guardar as roupas dos educandos, resvala na falta de privacidade / intimidade, descanso adequado e bem-estar, condições fundamentais para a aprendizagem. Acerca disso, incluir citação.

No mesmo documento, esta comissão destaca uma observação que nos chega como reação à forma como sentiam, os educandos, aquilo que recebiam da instituição, nas palavras:

*Notou a comissão e com o maior desgosto, que no Estabelecimento, reinava a insubordinação e a desordem; a **desafeição ou ódio dos educandos para o diretor e n'este o desgosto e enfado para com aqueles**. Os mestres das oficinas mostram-se queixosos do diretor; que por sua parte os taxa de insubordinados, desleixados e preguiçosos! Enfim, parece que todas essas partes são tão heterogêneas que jamais se poderão combinar. Algumas causas têm começado desde longa data para tão lastimoso estado, sendo uma das principais, por certo, a falta de ação concreta com que tem tido os diretores sobre os mestres das diversas oficinas, do que provém sem dúvida a insubordinação de seus respectivos discípulos para com o diretor, a quem os mesmos mestres se acham como que independentes.*

Por fim, a comissão organizou diretrizes e recomendações para “regularizar” o Estabelecimento, pelas proposições:

1º Um diretor prudente, enérgico, zeloso e inteligente, que resida no Estabelecimento, se for possível, e que lhe dê uma instrução, um tanto militarizada, e que tenha a atribuição de admitir e demitir os diferentes mestres;

2° Que seja reduzido o número de educandos em relação as forças da província, e a capacidade atual do edifício;

3° Que as refeições sejam dadas regularmente as 9 horas da manhã, as 2 da tarde e as 8 da noite e servidas por escravos ou criados suficientes, de sorte que não embarace esse serviço o das oficinas;

4° Que o serviço das oficinas principie depois logo da primeira refeição, e se finde as 4 horas da tarde, tendo meia hora de interrupção para o jantar;

5° Que os mestres sejam obrigados a comparecer as 9 horas em ponto, e se retirar depois das 4, à exceção daquelas cujas horas de trabalho já se acham acima respectivamente marcadas, assinando todos um livro de ponto ao principiar e findar os trabalhos, a fim de se marcar faltas ao que não comparecer ou se retirar sem licença e fazer-se no salário conveniente desconto;

6° Que ao levantarem-se os meninos às 5 horas da manhã tenham meia hora, que decorre até as 6, em que devem entrar para a aula de Primeiras Letras, a fim de se fazerem orações e prepararem-se para o estudo e que das 4 as 4/2 da tarde, quando devem entrar para a aula de música, se lhes dê para descanso, bem como, depois da ceia, se lhes dê para recreio no recinto do Estabelecimento o intervalo que há até as 9, em que devem novamente fazer oração e recolherem-se;

7° Que seja vedada a entrada de pessoas estranhas no Estabelecimento e as que necessitarem ali ir, deverão se dirigir ao diretor para o fazer com o seu consentimento, não lhes sendo permitido demorar-se nas oficinas ou outro qualquer lugar em conversações;

8° Que se não permita os meninos menores dormirem no mesmo quarto com os maiores, e que todos se banhem ao menos de 2 em 2 dias;

9° Que nos domingos e dias santos de guarda, antes da missa a que costumam assistir, na Igreja ou no Estabelecimento, se lhes dê a instrução militar conveniente, e que no resto do dia seja permitido visitar seus parentes, e dedicar-se a algum pequeno trabalho em seu proveito;

10° Que os educandos que se não dedicam à música, se empreguem das 4/2 da tarde até as 6, nos dias em que outra obrigação não tiverem na arrumação, asseio ou limpeza da casa, a fim de que esta apresente sempre um aspecto lisonjeiro, ou se empreguem em qualquer outro serviço que o diretor, em sua descrição, entender mais conveniente, sem prejuízo do necessário descanso;

11° É necessário que não fique a arbítrio ou escolha dos educandos o ofício que devem aprender. Ao diretor cumpre fazer essa designação, tendo em vista a vocação do rapaz, sua constituição e forças e sua inteligência e aptidão, de sorte que não fiquem umas oficinas com muitos discípulos e outras com poucos.

12° Finalmente, reforma dos regulamentos existentes, modelos de escrituração e seria mesmo conveniente que uma comissão inspecionasse, pelo menos mensalmente, o Estabelecimento.

As recomendações da comissão, expostas acima, versam sobre os problemas na gestão, ao que parece haver alguma inadequação quanto à forma de condução dos diretores; o elevado número de educandos, para além das capacidades financeiras da província e físicas do prédio; o horário das refeições e a forma de servi-las, entrevedo que, em relação a isso, haja alguma desorganização; o horário das aulas dos educandos e a necessidade de descanso, embora por curto intervalo de tempo; a pontualidade dos mestres; a proibição da entrada de estranhos ao estabelecimento; a higiene dos educandos, em banhos a cada dois dias, no mínimo; o cuidado com a intimidade noturna entre os maiores e os menores; a permissão para que os educandos visitem seus parentes ou realizem algum trabalho em benefício próprio, aos domingos e feriados, entre outras. Por estas diretrizes, nota-se a necessidade de organização geral do estabelecimento, sobretudo em pontos que afetam diretamente a aprendizagem dos educandos, como alimentação, higiene, descanso, disciplina e o mínimo necessário à saúde mental e ao bem-estar geral de todos.

Se tudo isso era necessário, subentende-se que o observado na ocasião fora o oposto, o que nos permite algumas inquietações ou, ainda, reflexões: primeiro, qual o critério de seleção dos gestores do estabelecimento? Para além da “instrução militarizada” que se esperava do diretor, que outras competências ou outros saberes eram considerados importantes para a administração de uma instituição desta natureza? Se os horários das refeições e das aulas estão sendo definidos por essas recomendações, de que modo estava organizada a rotina dos educandos? Outros documentos nos revelaram, mas quantos detalhes deles nos escapam? Outro ponto que nos chega como curiosidade é a permissão para visitar os parentes: Na suposição de que os educandos não viam suas famílias com frequência, ao estarem totalmente entregues aos cuidados institucionais, como o estabelecimento lidava com as necessidades afetivas daqueles meninos? Elas eram consideradas?

Vimos que havia uma preocupação com a limpeza e a higiene, nas dependências do prédio e quanto ao banho dos educandos. Aquele fora um tempo de intensas discussões e muitos movimentos contra a mortalidade infantil, pelo higienismo. Franco (2014, p. 204-205), ao discutir sobre a mortalidade dos expostos e enjeitados, nos diz algo que converge para o que esta fonte revelou:

As condições precárias a que estavam sujeitos desde sua concepção devem ter influenciado no aumento da mortalidade dos enjeitados. Parece claro que o abandono de crianças estava diretamente ligado a filhos, temporária ou definitivamente, indesejados. Há que considerar ainda que muitas das mortes,

alheias à ineficácia da assistência, estivessem diretamente relacionadas a um processo de gestação frequentemente embaraçoso, degradante do ponto de vista físico e psicológico. Somem-se, também, rudimentares técnicas médicas para a resolução de problemas no parto e **precárias condições de higiene**. [...] As taxas eram acrescidas também das condições a que essas crianças estavam sujeitas. Caso dessem sorte de serem rapidamente encontradas, teriam, obviamente, maiores chances de sobrevivência. Fazia parte das práticas aceitáveis do enfeitamento moderno expor em locais público e de fácil acesso, caracterizando o “abandono civilizado” em oposição ao “abandono selvagem”, com intenção de matar ou sem a preocupação com a sobrevivência da criança, geralmente colocada em lugares ermos. Mesmo considerando que o abandono em domicílio fosse o mais utilizado, as condições dos enjeitados eram agravadas por situações imprevisíveis de chuva, frio, fome, animais, entre outras.

A questão higienista na institucionalização das infâncias desvalidas é monumental e revela muito sobre a concepção de infância e as expectativas educacionais possíveis. Ferreira e Gondra (2007, p. 139-141) ampliam a nossa percepção, quando dizem:

O programa higienista aqui exposto é ajustado ao modelo da instituição total, valendo chamar atenção para a ênfase na dimensão dos cuidados com a “mais tenra idade”, que não exigiria uma profissionalização para lidar com essa “etapa” da vida, sendo suficiente a dedicação. [...] O clínico francês (Riant) que a higiene moral exigia a separação dos alunos de idades diferentes, devendo cada idade ter um espaço próprio para estudar, vestir, alimentar, ter aulas, passear, rezar. [...] A situação sanitária e educacional da criança de Oitocentos dificilmente correspondia às prescrições dos higienistas, pedagogos e moralistas desse século. Todavia, ela também não era imune aos discursos e às iniciativas provenientes de pessoas culturalmente prestigiadas e, por vezes, socialmente influentes.

Mesmo nas instituições com o propósito de acolhimento daqueles meninos empobrecidos, com toda a precariedade que havia, não existia uma distância significativa no que diz respeito ao modo de vida daqueles que foram acolhidos por famílias, irmandades, orfanatos ou escolas – é o que a narrativa das fontes tem revelado. Queremos dizer, com isso, que o sentimento de infância era comum entre esses lugares, porque vinculado ao mundo dos adultos e às expectativas sociais e políticas de um tempo. Outro ponto de maior relevo nas recomendações da comissão é o uso da mão-de-obra escravizada para a garantia do bom funcionamento do estabelecimento. Sobre isso, Franco (2014, p. 206) assevera:

As escravas tiveram importância fulcral na formação de um sistema que integrou mais segmentos da população, pois possibilitou a muitas famílias (e instituições) criar enjeitados e amamentá-los através da escravidão feminina, ao mesmo tempo que contribuiu para desagregar qualquer tentativa de forte especialização de amas mercenárias, nos moldes europeus.

4.3 O Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara: um asilo piauiense de formação agrícola

Fundado em 1873, na província do Piauí, pelo decreto n. 5.392, de 10 de setembro de 1873, como escola de agricultura prática, com nome oficial Estabelecimento das Fazendas Nacionais do Piauí, o Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara, no município de Floriano, foi uma das primeiras instituições asilares com atendimento à infância desvalida no Piauí. Atualmente, é denominada Colégio Agrícola de São Pedro de Alcântara, com localização na Avenida Esmeraldo de Freitas, s/n, Floriano, Piauí.

O Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara (ERSA) pode ser considerado casa asilar, tendo em vista que, segundo o relatório da Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, apresentado à Assembleia Geral Legislativa, o contrato teria duas vantagens principais: desoneraria o Estado das despesas com a manutenção das fazendas, que pouco produziam pela falta de conhecimento de seus administradores, e facilitaria o emprego de libertos e a educação de seus filhos (BRASIL, 1874, p. 16).

Tal preocupação remete à promulgação da Lei do Ventre Livre, promulgada em 1871, que libertou os nascituros, regulou a manumissão dos cativos e atribuiu ao Estado a obrigação de cuidar dos ingênuos após os oito anos de idade. Desse modo, a criação de instituições para abrigar os libertos tornou-se uma política do governo imperial (LIMA, 1988, p. 120).

Com o uso atual de Centro de Referência de Assistência Social, o Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara e a Fábrica de Laticínios pertenciam às antigas Fazendas Nacionais do Piauí que, originalmente, eram grandes extensões de terras doadas aos primeiros desbravadores, no Brasil Colônia. Mais tarde, passaram a pertencer à Companhia de Jesus e, quando da expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, em 1759, as terras foram incorporadas à Coroa Portuguesa até o fim do período imperial. Com a República, as Fazendas Nacionais ficaram em poder da União, que arrendou ou vendeu parte das terras, que deram origem a vários municípios no atual estado do Piauí.

O Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara, em Floriano, é um importante testemunho da ocupação do interior do Brasil durante os séculos XVIII e XIX. Com imagem recente da instituição, é possível visualizar suas características de arquitetura externa:

Figura 17– Vista externa do Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara



Fonte: Arquivo SR / IPHAN-PI, 2007

Nas fontes documentais que sustentam este trabalho, o *ofício número 13 de 27 de junho de 1876*, encaminhado ao Presidente da Província do Piauí e assinado pelo Diretor Interino da instituição Dr. Antônio Rodrigues da Silveira, informa que este assumiu a diretoria do estabelecimento, tendo em vista a morte do então diretor Dr. Francisco Parente, ocorrida no dia 16 do corrente mês na cidade de Amarante. Na qualidade de escripturário do mesmo e na ausência de um vice-diretor, Dr. Antônio Rodrigues da Silveira assumiu a gestão da instituição, informando, neste ofício, a conservação e andamento dos serviços já encaminhados pelo ex-diretor, como a construção do prédio de residência.

Em ofício nº 135 de 17 de outubro de 1876, o Procurador Fiscal Bolívar Mendes escreveu ao Inspector (sem nome, no referido documento) do ERSPA mencionando achar conveniente que o Diretor Interino da “Colônia São Pedro de Alcântara” tomasse providências tanto em relação aos libertos que fossem residir nas terras das fazendas sujeitas à sua administração, quanto aos que fossem residir nas que se acham “sob a imediata administração desta tesouraria”, que deveriam ficar “sujeitos às condições já impostas ou que se julgar útil estabelecer, ou não serão admitidos como agregados das ditas fazendas”.

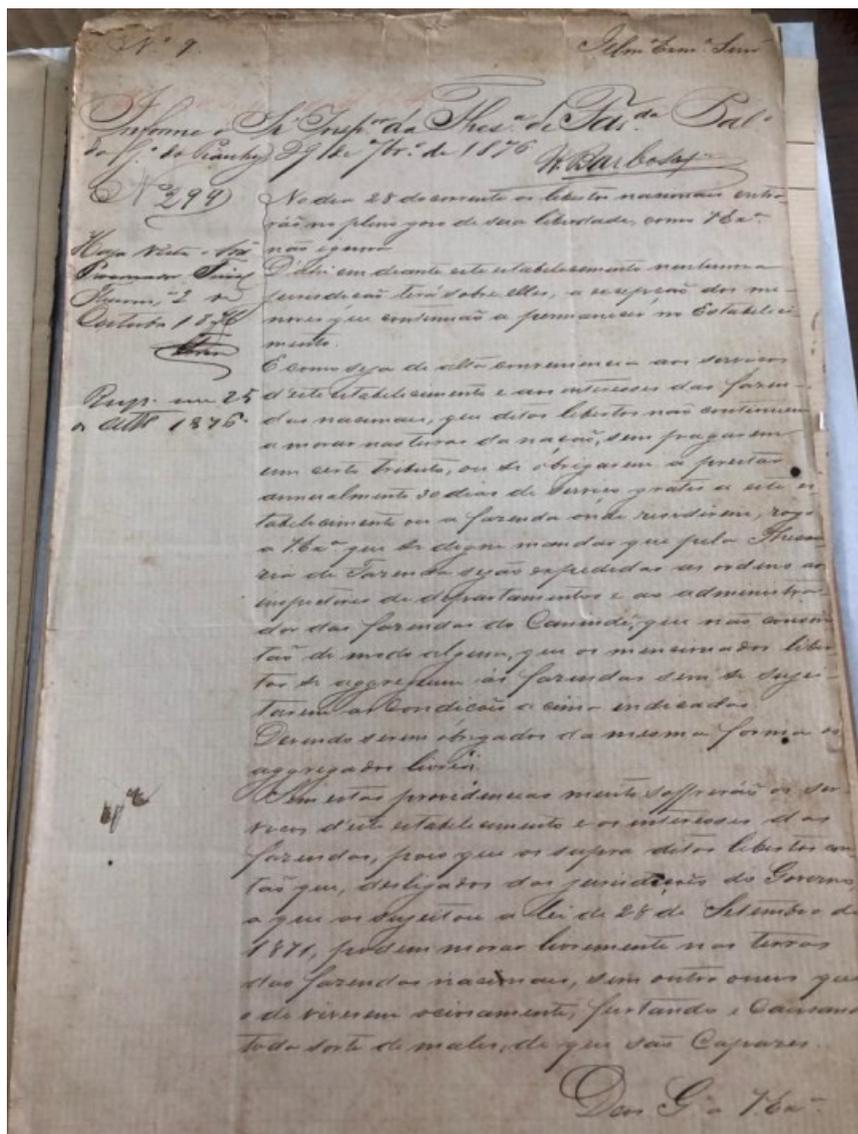
Subentende-se desta escritura que há regras claras e condições para admissão dos libertos nacionais, num contexto em que as fronteiras entre liberdade e escravidão são tênues na sociedade escravista oitocentista, tornando ambíguas as experiências de trabalhadores escravos, libertos e livres pobres.

Tais regras e condições anunciadas acima são expostas no *Ofício n° 299, de 29 de abril de 1876*, intitulado “Informe ao Sr. Inspetor” sobre regras de admissão e moradias dos jovens libertos nacionais. Como é possível perceber no excerto abaixo:

E como seja de alta conveniência dos serviços d’este estabelecimento, que os ditos libertos não continuem a morar nas terras da nação sem pagar em certo tributo, ou de obrigarem a prestar anualmente 30 dias de serviço grátis a este estabelecimento ou à fazenda onde residirem [...]. Sendo obrigados da mesma forma os agregados livres.

É importante destacar que a institucionalização de crianças, jovens e adultos no Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara tem a função de abrigar pessoas desligadas da jurisdição do governo, de acordo com a Lei de 28 de setembro de 1871, que preconiza a moradia livre destes nas fazendas nacionais, sem outro ônus, “sem viverem ociosamente, furtando e causando toda sorte de males de que são capazes”, conforme trecho final do “Informe ao Sr. Inspetor”:

Figura 18 – Ofício n° 299, de 29 de abril de 1876



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Nestas e demais fontes do poder público sobre o ERSPA, observadas até o momento, percebe-se a obrigatoriedade do trabalho como pagamento pela moradia e saída da marginalidade decorrente do ócio. Nesse período, no Brasil, assim como em Cuba e nos Estados Unidos, manteve-se a escravidão como meio de exploração do trabalho, ao longo do século XIX, de uma forma diferente da escravidão anterior. O capitalismo industrial consolidou-se como um novo sistema que se beneficia dessa “segunda escravidão”, por exemplo, no ciclo do café, no Brasil.

Nesse contexto, as instituições de caridade e filantropia assumem também uma função de controle da pobreza, a fim de que ela não se considerasse um perigo para a sociedade.

Criando laços de dependência e controle em relação ao outro, cria-se uma forma simbólica de manter hierarquias e controle social. O que muito tem a ver com uma frase célebre de E. P. Thompson: “O que de cima pode ser visto como benevolência, de baixo também pode ser visto como conquista”.

Esse outro lado das instituições também se revela nos documentos oficiais, como é perceptível no *Ofício n° 255*, carta de uma mãe ao governador da Província do Piauí, em 04 de setembro de 1876, quando esta pede liberdade à filha Joana, menor de idade, em razão de ter sido transferida do ERSPA para a casa do Senhor Francisco Martins, “prestando serviços que repugnam a sua idade e não se conciliam com a educação que devia receber como pessoa livre que é”. Em apelo desesperado da mãe, observa-se sua rejeição quanto à “proteção caritativa” direcionada à filha, em que menciona a função da instituição em garantir a proteção dos menores e não a piora de suas sortes, como no excerto abaixo:

Para tratar da criação e educação ninguém é tão competente como a sua própria mãe, e a supp. (Joana), que não é inteiramente miserável, dispensa a caridade que se lhe quer impor de um modo tão singular, pois tem meios de criar sua filha, e está certa de que a ella se aproveitam mais os seus desvellos do que essa officiosidade estranha. [...] Para a criação e educação destas (menores) existe na província um estabelecimento público, mantido pelo Governo, a Colônia de São Pedro de Alcântara, onde devem ser recolhidos, conforme se acha estabelecido na 2ª condição de contracto, celebrado por Decreto n° 5.392 de 10 de setembro de 1873, e quando o Governo impôs semelhante obrigação ao contractante d'aquela empresa, é evidente que procurou garantir e não piorar a sorte das referidas menores.

Em seguida, o governador da Província do Piauí encaminha ofício ao diretor do ERSPA à época, Dr. Francisco Parente, informando que as crianças e os jovens libertos nacionais ficariam em poder do Estado por um período de cinco anos, não podendo ser entregues às famílias antes do cumprimento deste prazo. Deste fato, como tantas ações políticas injustas e desumanas com em relação aos pobres e desvalidos de toda sorte, percebe-se que a história da infância é carregada de tragédia e marcada pelas mazelas da perversidade humana, nas mais diferentes nuanças, desde os portugueses que recrutavam meninos para trabalhar nas embarcações até o contexto da “nova escravidão”.

Carvalho (2012, p. 41) elucida:

Propunha-se libertar os filhos das mulheres escravas, mas não se sabia quantas crianças nasciam no país a cada ano; pensava-se em criar um fundo para comprar alforrias, mas não se tinha ideia dos recursos financeiros necessários para que tal fundo tivesse algum impacto no processo de emancipação, e assim

por diante. A lei de emancipação gradual finalmente aprovada, dita do Ventre Livre, em 28 de setembro de 1871, decidiu esses pontos todos meio no escuro, por isso determinou uma matrícula geral de todos os escravos no país, a ser realizada em 1872/1873, como passo prévio para que vários de seus dispositivos entrassem em vigor.

O ERSPA, como as demais instituições estudadas nessa pesquisa, revelam as vocações de tutela do Estado, como instrumento paternalista de acolhimento e correção moral da pobreza. Ariza (2020, p. 176) melhora a nossa compreensão quando afirma:

A ambivalência das tutelas, atualizada e reinventada segundo as tendências e necessidades do contexto cambiante das relações de trabalho no século XIX, seria acompanhada pela proliferação dos contratos de soldada desaguando, nos estertores da escravidão e no nascedouro da República, em complexos protocolos do trabalho livre exercido por crianças de variadas origens sociais na cidade. [...]

No Decreto N. 5.392, de 10 de setembro de 1873, nos parágrafos segundo e terceiro, o contratante Francisco Parentes, determinava sobre o ERSPA:

Educará physica, moral e religiosamente os libertos das ditas fazendas, que forem menores, e os filhos das libertas nascidos depois da promulgação da Lei de 28 de Setembro de 1871, não podendo, porém, os menores ser separados da companhia de suas mãis, nem entrar para o estabelecimento a que se refere a condição 1^a, antes de completarem cinco annos de idade, salvo os orphãos de pai e mãe. [...] Proverá, outrossim, á educação moral e religiosa dos adultos. [...] Prestará os necessarios soccorros e alimento, vestuario e habitação aos libertos das ditas fazendas, que forem invalidos e quizerem-se asyalar no estabelecimento, sujeitos ao regulamento e policia do mesmo.

De acordo com o mesmo documento, o estabelecimento tinha o seguinte pessoal: um diretor – que fora o contratante acima referido –, um escriturário, um sacerdote, um professor, uma professora, uma diretora dos trabalhos domésticos, um carapina, um ferreiro, um enfermeiro, uma enfermeira, seis criados, trinta trabalhadores para a lavoura da cana-de-açúcar, trinta ditos para a do algodão, quatro ditos para o cortume, quatro para as charqueadas, quatro para a fábrica de queijos, dois para a de sabão, seis encarregados da direção das indústrias, cinco vaqueiros e os fábricas necessários, seis praças e um sargento, e, finalmente, “todos os menores e inválidos” de que tratam as condições 2^a e 3^a, acima referidas.

5. CONCLUSÕES

La situación de los pobres es la 'piedra de toque' de una civilización, de una nación, de una filosofía. (HIMMELFARB, 1988, p. 11)

Se o silêncio das fontes é profundo, tão pouco se conhecem, até o momento, para o espaço luso-brasileiro, quantitativos globais sobre os abandonados. [...] Podemos, inclusive, apresentar quadros sobre sobrevivência, respectivos percursos sociais, culturais, familiares, profissionais e até trajetórias no espaço luso-brasileiro. O que, apesar de tudo, não nos permite extrair conclusões globalizantes sobre o fenômeno em estudo. (VENÂNCIO, 2010, p. 298)

No caminho que nos levou o objetivo geral desta pesquisa – que fora analisar contextos de acolhimento e educação de infâncias desvalidas na passagem dos séculos XIX e XX, entre Brasil e Portugal –, muitos foram os descaminhos, os obstáculos e os desafios, no trato com as fontes, na mudança epistemológica entre o mestrado e o doutorado e diante de outras áreas do conhecimento: tudo desconhecido, um caminho a ser construído e, por fim, uma pandemia para atravessar. A morte e o sofrimento das crianças abandonadas, expostas e enjeitadas foi a tônica da maioria dos textos lidos ao longo dos últimos cinco anos. Na historiografia, no cinema, na literatura, nas artes visuais, na psicanálise e nas ciências que sustentaram esta pesquisa, o fio que liga o fenômeno das infâncias desvalidas, do século XIX, à negação da infância, no presente momento, é a ideia de falta. A falta dos pais, a falta de um lar, a falta de comida, a falta de escola, a falta de investimento afetivo, a falta inerente ao acolhimento que excluía tantas e, mesmo ao acolher, permanecia em falta. Esse foi um trabalho que contornou a falta para quem essa palavra dá sentido não só à infância, como fase da vida, mas à própria existência.

A palavra que perseguimos do início ao fim desse trabalho é também aquela que, de algum modo, está presente em todas as conclusões, nas pesquisas e nas escrituras, pelo tempo que delimita a investigação e por todas as contingências, possibilidades e conveniências de um trabalho científico. Para além das faltas, alcançamos outras compreensões, outras palavras e outros sentidos, diferentes daqueles que nos mobilizaram no início da pesquisa: a infância desvalida, assim no singular, não existe no presente, nesses termos, muito menos com as características que observamos no tempo estudado; nesta temporalidade, as infâncias desvalidas também não podiam ser entendidas numa homogeneidade, nem mesmo no Brasil, nem no Norte-Nordeste Brasileiro. A realidade da infância abandonada na província do Piauí

não foi semelhante à do Ceará e a do Pará, por exemplo, na mesma temporalidade. Na província do Piauí, a circulação das ideias de assistência e educação às infâncias desvalidas não aconteceu concomitante àquelas das províncias vizinhas, pelas suas particularidades econômicas e políticas, mesmo na comparação com outras regiões do Brasil, como é o caso da ausência de roda dos expostos e do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), por exemplo, como assim houve nas províncias vizinhas e em outras regiões do país. E se entendermos o oceano da infância desvalida pelas suas subdivisões – abandonada, órfã, enjeitada e exposta –, ainda que tenhamos nos debruçado apenas nas instituições que se dedicaram ao acolhimento e à educação, confirmamos as idiosincrasias desta realidade. Nessas peculiaridades estão as evidências mais robustas desta tese, que se pode desenhar, inicialmente, na percepção não linear de uma institucionalização da infância desvalida marcada pela escravidão, pela exclusão deliberada e violenta das meninas e da primeira infância, de precária e insuficiente assistência considerando o contingente populacional. Além disso, as marcas de uma escolarização tangenciada por uma formação militar, com inclinação para o trabalho – nos centros urbanos, nas escolas de artes e ofícios e, no meio rural, com as colônias agrícolas –, o que, de muitas formas, espelhou a prática do acolhimento e da educação oferecida às infâncias desvalidas em Portugal no século XIX.

A primeira evidência que se apresenta neste trabalho foi a influência dos fluxos migratórios provocados pelas secas no século XIX. As listas de indigentes organizadas pela Comissão de Socorros na província do Piauí revelam um número exorbitante de crianças filhas de retirantes e flagelados, muitos com naturalidade cearense. A maior parte desse contingente, cerca de 1600 pessoas em dois anos, com 60%, aproximadamente, de crianças e jovens, conforme revelam as fontes, chegavam ao Piauí. A admissão das crianças nas três instituições piauienses estudadas – ERSPA, EEAP e EAM – era, em sua maioria, feita por homens de poder que mantinham a tutela dos filhos das mulheres que escravizavam, insatisfeitos com a improdutividade dos meninos, pela pouca idade ou por aquilo que chamavam de “vadiagem”; mobilizava-os à entrega para o Estado, que, por sua vez, ganhava a pouco custo ou gratuitamente a mão-de-obra das obras públicas e dos serviços menos qualificados de que a província necessitasse até completos os 21 anos daqueles meninos. Isto foi a realidade brasileira; em todas as províncias, a historiografia mostra, mas no Piauí, percebeu-se quase uma nulidade da autonomia materna, quando num cenário de ampliada pauperização, entre livres e escravizados, tantas mulheres e seus filhos não tinham escolha sobre o próprio destino.

É bem verdade que muitas crianças livres chegavam a essas instituições encaminhadas pela família, quase sempre pela mobilização da falta de condições mínimas para o sustento.

Tantas mães procuravam os juizes de órfãos e os diretores dos estabelecimentos para requerer a saída dos seus filhos, por motivo de saudade ou de já estabelecida condição mínima de sobrevivência. A isso, os presidentes das províncias, negavam a saída, porque as leis do império não foram razoáveis para aqueles meninos “deserdados”. Na transição entre os séculos, pouco ou nada mudou em relação ao destino dessas crianças; a literatura da geração de 30 confirma o que nem sempre a História foi capaz. Por isso, estendemos o nosso olhar até a literatura dos anos 40, como em Quarto de despejo, da Carolina Maria de Jesus, para mostrar que, na transição das senzalas para os cortiços e dos cortiços para as favelas, a infância desvalida no Brasil foi, em sua grande parte, a infância negra. Esse é o ponto inicial de divergência quanto às instituições de missão semelhante d’além mar e, também, consequência do processo colonizador, bem como das marcas da educação jesuítica, mesmo no período das reformas pombalinas na instrução pública nas duas espacialidades em estudo: que educação caberia às crianças negras senão aquela para o trabalho?

Se a infância fora negada para tantos desses jovens que se amontoavam naquelas instituições brasileiras e portuguesas, a realidade brasileira foi muito mais cruel com as mães, pelo critério diferenciador da escravidão. Aos pobres, em geral, uma educação para o trabalho e, para estes, o higienismo como norteador da assistência e da educação, como marca indelével da transição Império-República. Com Moncorvo Filho, em seu *Histórico da Proteção à Infância no Brasil (1500 – 1922)*, já teríamos percebido a circulação das ideias quanto ao que já se fazia na França e na Áustria, envolvendo a administração das Santas Casas e o que governo imperial poderia lucrar com um “investimento” dessa natureza. A infância abandonada merecia o investimento que garantiria o caminho da República. Por essa obra e pelas práticas que aqui se estabeleceram no nordeste brasileiro, vimos o quanto a América e a Europa se aproximaram no que toca ao ensino da clínica das moléstias da infância nas faculdades de medicina. Os médicos e os juristas foram os principais planejadores da educação à infância desvalida, poderíamos dizer, porque a ampliação das instituições que assistiam a infância abandonada teve, em primeiro plano, um objetivo sanitário e político, muito mais do que educacional, e isso parece-nos claro pela documentação analisada. Mas não só, o objetivo de correção moral também se sobrepôs.

À parte disso, essa pesquisa mostra que uma das principais diferenças no acolhimento às infâncias desvalidas entre Brasil e Portugal, nas instituições em estudo e pela natureza das fontes que observamos, foi a exclusão da primeira infância nas instituições brasileiras, para os lugares que não tiveram roda dos expostos. No que toca as práticas higienistas, vimos a influência nítida da Casa Pia de Lisboa, que instituiu o banho diário nas escolas daquele país;

o que mais tarde teria chegado ao Estabelecimento de Educandos Artífices do Piauí como a necessidade de banho a cada dois dias, no mínimo. As aproximações são muitas e, em relação à educação, percebemos muito mais semelhanças do que diferenças, ao menos na comparação direta entre as instituições do Piauí e as de Lisboa: às crianças e aos jovens pobres ou abandonados, o trabalho seria companhia, afeto, ofício e destino.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (Orgs.). **História da vida privada**: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

ARIZA, Marília B. A. **Mães infames, filhos venturosos**: trabalho, pobreza, escravidão e emancipação no cotidiano de São Paulo (século XIX). São Paulo: Alameda, 2020.

ARROYO, Miguel G.; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; SILVA, Maurício Roberto da. (Orgs.). **Trabalho infância**: Exercícios tensos de ser criança: Haverá espaço na agenda pedagógica? Petrópolis: Vozes, 2015.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.

BARTHES, Roland. **Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios**. Lisboa: Editorial Presença, 1975.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita**. Lisboa: Edições 70, 2015.

BATAILLE, Georges. **A Literatura e o Mal**. Lisboa: Letra Livre, 2016.

BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças**: narrativas radiofônicas. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2018.

BEREDAY, George Z. F. **Comparative Method in Education**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1964.

BRASIL. **Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa na terceira sessão da décima quarta legislatura pelo ministro e secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, José Fernandes da Costa Pereira Júnior**. Rio de Janeiro: Tipografia Americana, 1874.

BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Orgs.). **Pesquisa em Educação Comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2019.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira**: momentos decisivos (1750-1880). São Paulo: Todavia, 2023.

- CARVALHO, José Murilo de. (Org.). **A construção nacional: 1830 – 1889**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- CARVALHO E BRANCO, Maria Eugenia.. **João dos Santos: saúde mental e educação**. Lisboa: Coisas de Ler, 2010.
- CAVALCANTE, M. J. M. **História educacional de Portugal: discurso, cronologia e comparação**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2020.
- COWLING, Camilla. **Concebendo a liberdade: mulheres de cor, gênero e a abolição da escravidão nas cidades de Havana e Rio de Janeiro**. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.
- CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- DAVIS, Mike. **Holocaustos Coloniais: a criação do terceiro mundo**. São Paulo: Veneta, 2022.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- DEL PRIORE, M. (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.
- DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a emancipação do subalterno. In: **Revista de Sociologia Política**. N. 29. P. 63-78 .NOV. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/SGm4TV8CbnyNpf5rrHCRs9h/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Gramsci%20se%20questiona%20sobre%20como,pendo%2Dse%20assim%20a%20subalteridade>. Acesso em: 22 jun. 2023.
- DELVAL, J. **Crescer e Pensar: a construção do conhecimento na escola**. Trad. Neves, B. A. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DELGADO, Manuel Pereira Jorge. **Enurese Funcional: estudo médico-psicológico em crianças institucionalizadas**. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Médicas de Lisboa. Lisboa, 1996.
- DOSSE, François. **O império do sentido: a humanização das ciências humanas**. São Paulo: Editora Unesp. 2018.
- FRANCO, Leticia Cristina. **Higienização e medicalização de crianças no Brasil: aproximações na História da relação Medicina – Saúde - Educação**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.
- FRANCO, Renato. **A piedade dos outros: o abandono de recém-nascidos em uma vila colonial, século XVIII**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.
- FREITAS, Clodoaldo. **História de Teresina**. São Paulo: Mentis abertas, 2020.

FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Vida Social no Brasil nos meados do século XIX**. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. Porto Alegre: L&PM, 2020.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

GARRETT, A **Portugal na balança da Europa**. Londres: Livros Horizonte, 1830.

GARRETT, A. Comissão Executiva dos Centenários. *In*: CONGRESSO DO MUNDO PORTUGUÊS: ACTAS, MEMÓRIAS E COMUNICAÇÕES DO CONGRESSO NACIONAL DE CIÊNCIAS DA POPULAÇÃO, 1940, Porto. **Actas do [...]**. Porto: Imprensa Portuguesa, 1940. t. 1, v. 17.

GEREMEK, Bronislaw. **A piedade e a força**: História da miséria e da caridade na Europa. Lisboa: Terramar, 1995.

GEREMEK, Bronislaw. **Os filhos de Caim**: vagabundos e miseráveis na literatura europeia (1400-1700). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HIMMELFARB, Gertrude. **La idea de la pobreza**: Inglaterra a principios de la era industrial. México D. F.: Panamericana, 1988.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; MORATO, Pedro Jorge Parrot (Orgs.). **Pedagogia Terapêutica**: diálogos e estudos luso-brasileiros sobre João dos Santos. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAPA, José Roberto do Amaral. **Os excluídos**: contribuição à história da pobreza no Brasil (1850-1930). Campinas: Editora da Unicamp. São Paulo: Editora da USP, 2008.

LEJEUNE, Philippe. **Le Pacte Autobiographique**. Paris: Seuil, 1996.

LE GOFF, Jacques. Memória. *In*: Memória e História. Campinas: Unicamp, 1990. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

LIMA, Fernando Sgarbi. **História Administrativa do Brasil**: organização e administração do Ministério da Agricultura no Império. Coord. Vicente Tapajós. Brasília: Funcepe, 1988.

LISBOA. **Regulamento interno para o asylo de D. Maria Pia.** Lisboa: Imprensa da Universidade, 1867.

LISBOA. **Relatórios e Contas das Casas de Asylo da Infância Desvalida de Lisboa.** Lisboa: Imprensa Nacional, 1890.

LOPES, Alberto; FILHO, Luciano Mendes de Faria; FERNANDES, Rogério (Orgs.). **Para a compreensão histórica da infância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LUKÁCS, Georg. Narrar ou descrever? *In: Ensaios sobre Literatura.* RJ: Civilização Brasileira, 1965.

MANSUR, J. P. Literatura ou Antropologia criminal: o cangaço em Pedra Bonita e Cangaceiros. **Mana**, 25, v. 2. p. 427-455, 2019.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada.** 3. Ed. São Paulo: Hucitec, 2019.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A cidade de São Paulo: povoamento e população, 150-1850.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** São Paulo: N-1 Edições, 2022.

MATTOS, Hebe. **Das cores do silêncio.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

MONCORVO FILHO. **Histórico da Protecção à Infância no Brasil (1500 – 1922).** Rio de Janeiro: Paulo Pongetti, 1926.

PIOVESAN, Greyce Kely. **Biografia trajetória e história.** Florianópolis: s/ano, p. 1-8 2007. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/abho4sul/pdf/Greyce%20Kely.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.

NEWITT, M. **Portuga na história da Europa e do mundo.** 6. ed. Alfragide: Texto Ed., 2018.

NÓVOA, Antonio. Tempos de escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. *In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen. A difusão mundial da escola.* Lisboa, Educa, 2000, p. 121-142.

NÓVOA, A. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. *In: NÓVOA, A. Educação comparada: rotas de além-mar.* São Paulo: Xamã, 2009.

OLYMPIO, M. *et al.* **Relatório da Instrução Pública.** 1 jun. 1922.

Ó, Jorge Ramos do; CARVALHO, Luís Miguel. **Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960): Estudos comparados Portugal-Brasil.** Lisboa: Uidce, 2009.

ONFRAY, Michel. **A escultura do eu**. Coimbra: Quarteto, 2003.

PAVÃO, E. N. A. Balanço Histórico e Historiográfico da assistência à infância “desvalida” no Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2011.

QUEIROZ, T. **Os literatos e a República**: Clodoaldo Freitas, Higino Cunha e as tiranias do tempo. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1994. p. 29-39.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 50.ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

REGO, José Lins do. **Menino de Engenho**. 110.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

REGO, José Lins do. **O moleque Ricardo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

REGO, José Lins do. **Doidinho**. 36. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

REGO, José Lins do. **Fogo Morto**. 82. ed. São Paulo: Global Editora, 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Global, 2015.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, I. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Editora AMAIS, 1997.

SANTOS, João dos. **Prevenir a Doença e Promover a Saúde**. Lisboa: Coisas de Ler, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas: Autores associados, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o Autoritarismo Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHWOB, Marcel. **A cruzada das crianças**. São Paulo: Editora 34, 2020.

SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINEZ, Silvia Alicia (Orgs.). **Educação Comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009.

SOUZA, Laura de Mello e. **Desclassificados do ouro**: a pobreza mineira no século XVIII. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

THOMPSON, Edward. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VENÂNCIO, Renato P. Maternidade Negada. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

VENÂNCIO, Renato Pinto (Org.). **Uma história social do abandono de crianças: de Portugal ao Brasil: séculos XVIII-XX**. São Paulo: Alameda / Editora PUC Minas, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas Escolares: Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar Vieira. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

FONTES HISTÓRICAS

Fonte 01: Relatório e Conta Corrente das Casas de Asilo da Primeira Infância, no 1º semestre de 1835 (Biblioteca Nacional de Portugal)

Fonte 02: Fonte: Relatório e Conta Corrente das Casas de Asilo da Primeira Infância, no 1º semestre de 1834 (Biblioteca Nacional de Portugal)

Fonte 03: Relatório dos Serviços Médicos Externos da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa (relativo ao ano econômico de 1910-1911, pelo diretor Caetano Beirão (Biblioteca Nacional de Portugal)

Fonte 04: Dossiê de Tombamento – Estabelecimentos das Fazendas Nacionais do Piauí. Arquivo SR / IPHAN-PI, 2007

Fonte 05: Ofício N. 26 do Estabelecimento dos Educandos Artífices do Piauí, de 01 de agosto de 1868 (Arquivo Público do Piauí)

Fonte 06: Ofício S/N do Estabelecimento dos Educandos Artífices do Piauí, de 11 de fevereiro de 1863 (Arquivo Público do Piauí)

Fonte 07: Ofício N. 43 do Estabelecimento dos Educandos Artífices do Piauí, de 09 de maio de 1859 (Arquivo Público do Piauí)

Fonte 08: Ofício S/N (cópia) do Estabelecimento dos Educandos Artífices do Piauí, de 07 de maio de 1859 (Arquivo Público do Piauí)

Fonte 09: Ofício N. 225 da Directoria dos Educandos Artífices em Theresina, de 11 de setembro de 1861 (Arquivo Público do Piauí)

Fonte 10: Ofício 680 do ex-educando Silvestre Martins de Jesus, de 08 de janeiro de 1858 (Arquivo Público do Piauí)

Fonte 11: Correspondência enviada para o presidente provincial e Ofício N. 5 de 24 de dezembro de 1859 (Arquivo Público do Piauí)

Fonte 12: Ofício N. 179 da mãe de um educando, Josefa Maria do Espírito Santo, ao diretor do EEAP, de 17 de setembro de 1860 (Arquivo Público do Piauí)

Fonte 13: Ofício S/N, Casa dos Educandos na cidade de Therezina, de 30 de abril de 1853 (Arquivo Público do Piauí)

Fonte 14: Ofício S/N da diretoria dos Educandos Artífices em Thereziina, de 31 de julho de 1858 (Arquivo Público do Piauí)

Fonte 15: Ofício N. 109 A do Commando da Escola N. 3 de Aprendizes Marinheiros de 23 de agosto de 1887 (Arquivo Público do Piauí)

Fonte 16: Decreto N. 9371 de 14 de fevereiro de 1885 – Criação da Escola N. 3 de Aprendizes Marinheiros (Arquivo Público do Piauí)

Fonte 17: Ofício 117 do Comando da Escola N. 3 de Aprendizes Marinheiros de 06 de novembro de 1889 (Arquivo Público do Piauí)

Fonte 18: Ofício N. 62 do Comando da Escola N. 3 de Aprendizes Marinheiros de 09 de abril de 1889 (Arquivo Público do Piauí)

Fonte 19: Petição S/N do capitão Miguel de Souza Borges Leal Castello Branco, de 12 de novembro de 1884 (Arquivo Público do Piauí)

Fonte 20: Cópia do Ofício N. 92 do Quartel da Companhia de Aprendizes Marinheiros do Piauí na cidade de Parnahyba, de 28 de julho de 1876 (Arquivo Público do Piauí)

Documentos de Hospitais / Migrantes / SPE / Arquivo Público do Piauí:

Fonte 21: Ofício 26 de 25 de junho de 1879: Sobre grande número de mulheres doentes e enfermeiras insuficientes no Hospital do Morro de Santo Antônio.

Fonte 22: Ofício com solicitação de cabeleireiro, para “corte de cabelo de meninos doentes”. Identificação de crianças migrantes doentes.

Fonte 23: Ofício N. 22, de 11 de setembro de 1879: Solicitação de fazenda para confecção de roupa de cadáveres de migrantes.

Fonte 24: Ofício de 21 de setembro de 1879: Estado de conservação ruim.

Fonte 25: Mapa demonstrativo do movimento dos migrantes no Hospital do Morro de Santo Antônio.

Fonte 26: Ofício N. 37, de 26 de dezembro de 1872.

Presença de três menores e suas famílias. Tiveram alta médica e solicitam duas passagens.

Fonte 27: Lista de migrantes com alta, curados de suas enfermidades (documento com três páginas). De 29 de dezembro de 1879.

Em descrição: presença de crianças de 3 a 12 anos.

Fonte 28: Solicitação de providências necessárias para tratamento de crianças com sarampo. Ofício de uma enfermaria ao governo do estado, em 10 de janeiro de 1880.

Fonte 29: Quadro de pessoal existente e número de doentes. De 31 de dezembro de 1879.

Fonte 30: Quadro demonstrativo do movimento do Hospital. De 22 de janeiro de 1880.

Fonte 31: Lista de nomes de enfermos (1879). Comissão de socorros.

Fonte 32: Ofício de 03 de janeiro de 1878: Migrantes cearenses direcionados para trabalhos de lavoura.

Fonte 33: Ofício de 22 de janeiro de 1890: Solicitação de encarregado para auxílio no tratamento de indigentes nas Vilas de Jaicós e Picos.

Fonte 34: Ofício de 13 de agosto de 1898: Município de Teresina. Pedido de ajuda ao governo do estado para uma indigente/viúva paupérrima e sua filha menor que tiveram a casa onde residiam incendiada.

Em descrição: “Casinha de palha incendiada”. Documento com três páginas.

Fonte 35: Relação de migrantes do município de Piripiri.

Outros documentos

Fonte 36: Mapa demonstrativo do movimento do hospital da Santa Casa de Misericórdia de Teresina, desde sua instalação até 30 de novembro de 1881 (Arquivo Público do Piauí)

Fonte 37: Resolução N. 789, de 10 de dezembro de 1872 (Arquivo Público do Piauí)

Fonte 38: Ofício nº 299, de 29 de abril de 1876 (Arquivo Público do Piauí)

Fonte 39: Azylo Viziense de Infância Desvalida: Sua fundação, progresso e outras notícias, por Maximiano Aragão. Vizeu: Typ. da Liberdade, 1893. (Biblioteca Nacional de Portugal)

Fonte 40: Relatório de Contas da Sociedade de Beneficência para as Casas de Asilo da Primeira Infância Desvalida no anno de 1834. Lisboa: Imprensa de Candido Antonio da Silva Carvalho, 1835. (Biblioteca Nacional de Portugal)

Fonte 41: Relatório e conta corrente das Casas de Asilo da Primeira Infância Desvalida no 1º semestre de 1835. Lisboa: Imprensa de Candido Antonio da Silva Carvalho, 1835. (Biblioteca Nacional de Portugal)

Fonte 42: Relatórios e contas das Casas de Asylo da Infância Desvalida de Lisboa – 1889. Lisboa: Imprensa Nacional, 1889. (Biblioteca Nacional de Portugal)

Fonte 43: Real Casa Pia de Lisboa: Regulamento para os professores. Lisboa: Typ. Belenense, 1894. (Biblioteca Nacional de Portugal)

Fonte 44: Regulamento Interno para o Asylo de D. Maria Pia. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1867. (Biblioteca Nacional de Portugal)

Fonte 45: I Exposição Nacional da Criança: Assistência Infantil da Junta Geral do Distrito do Porto: Uma grande obra de proteção à infância desvalida. Julho de 1932. Porto: Tip. da Enciclopédia Portuguesa, 1932. (Biblioteca Municipal do Porto)

Fonte 46: Notícia sobre as instituições das Casas de Asilo da Infância Desvalida de Lisboa: seu progressivo desenvolvimento e estado atual. Lisboa: Imprensa Nacional, 1873. (Biblioteca Nacional de Portugal)

Fonte 47: Realizações do Estado Novo: Proteção Moral e Jurídica à Infância: Lisboa, SPN, 1934. (Biblioteca Nacional de Portugal)

Fonte 48: Liberdade de Ensino e os Direitos do Estado: Coimbra: Imprensa da Universidade, 1855. (Biblioteca Nacional de Portugal)

Fonte 49: Estatutos para o Asylo Districtal de Infância Desvalida instituído na cidade de Tavira. Tavira: Tipografia Burocrática, 1883. (Biblioteca Nacional de Portugal)

Fonte 50: Relatórios e Contas das Casas de Asylo da Infância Desvalida de Lisboa: anno econômico de 1894-1895. Lisboa: Imprensa Nacional, 1896. (Biblioteca Nacional de Portugal)

Fonte 51: Relatório da Associação do Asylo para Educação de Costureiras e Creadas de Servir: referente ao anno econômico de 1894-1895. Lisboa: Typografia Universal, 1895 (Biblioteca Nacional de Portugal)

Fonte 52: Asylo-Escola Antonio Feliciano de Castilho: Relatório e Contas da Gerência do anno econômico de 1896-1897. Lisboa: Imprensa Nacional, 1897. (Biblioteca Nacional de Portugal)

Fonte 53: Relatório e Contas da Sociedade das Casas de Asylo da Infância Desvalida de Lisboa: anno econômico de 1898-1899. Lisboa: Imprensa Nacional, 1900. (Biblioteca Nacional de Portugal)

Fonte 54: Escorço Histórico do Asylo da Infância Desvalida de Évora. 1900. (Biblioteca Nacional de Portugal)

Fonte 55: Regulamento Interno do Asylo das Orphãs e Infância Desvalida de Braga. Braga: Tipografia da Casa do Globo, 1920. (Biblioteca Municipal do Porto)

Fonte 56: Estatutos do Asilo da Infância Desvalida de Viana do Castelo. Viana do Castelo: Tip. Viúva de José de Sousa, 1940. (Biblioteca Municipal do Porto)

Fonte 57: Boletim da Associação Médica Lusitana N. 1. Janeiro a julho de 1916. (Biblioteca Municipal do Porto)

Fonte 58: Arquivo da Clínica Pediátrica da Faculdade de Medicina do Porto (1928-1930). (Biblioteca Municipal do Porto)

Fonte 59: Relatórios dos Serviços Médicos e Pharmacêuticos da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa relativos ao anno econômico de 1911-1912. Lisboa: Typ. da Loteria da Santa Casa da Misericórdia, 1912. (Biblioteca Nacional de Portugal)

Fonte 60: Ministério da Saúde e Assistência. Regulamento Geral da Casa Pia de Lisboa. Decreto N. 39787, de 26 de agosto de 1954. (Biblioteca Nacional de Portugal)

Fonte 61: Portarias da Administração da Real Casa Pia de Lisboa sendo provedor Carlos Maria Eugenio D’Almeida. De 30 de janeiro de 1886 a 26 de fevereiro de 1889. N. 186 a 196. Lisboa: Typografia Portuense, 1894. (Biblioteca Nacional de Portugal)

Fonte 62: Relatório da Administração da Real Casa Pia de Lisboa relativo ao anno econômico de 1890-1891 apresentado a sua excelência o ministro do reino, pelo provedor Francisco Simões Margiochi. Lisboa: Imprensa Nacional, 1893. (Biblioteca Nacional de Portugal)

Fonte 63: Decreto N. 5.392, de 10 de setembro de 1873 do Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara. (Arquivo Público do Piauí)

Fonte 64: Relatório da Comissão de fiscalização do Estabelecimento de Educandos Artífices de Teresina. N. 5. 19 páginas. De 24 de dezembro de 1859. Encaminhado ao Dr. Diogo Velho Cavalcanti de Albuquerque, presidente da província. Assinador por José Joaquim Avellino, Joaquim de Lima Castro, Leonardo Castello Branco – e outras duas rubricas ilegíveis. (Arquivo Público do Piauí)

Fonte 65: Código das Leis Piauhenses de 1872. (Arquivo Público do Piauí)

Fonte 66: Ofício ao 2º vice-presidente da província, em exercício, o coronel José D’Araújo Costa. Ofício S/N da comissão de socorros acerca dos migrantes da seca que necessitavam de “caridade pública”. Indigentes / Comissão de socorros. Sala do poder executivo. (Arquivo Público do Piauí).

Fonte 67: Relação dos migrantes existentes no lugar denominado “sítio” auxiliados pelo governo como consta do contrato de 29 de março de 1878. Encaminhado ao presidente da província em 01 de abril de 1878. Assinado por Antonio Martins Vianna e João Martins Vianna. (Foto em anexo). (Arquivo Público do Piauí)

Fonte 68: Relação dos migrantes de 31 de maio de 1879. Em anexo, Quadro do pessoal existente no núcleo de emigrantes do Sítio Gandú, em data de 20 de maio de 1879. (Foto em anexo). (Arquivo Público do Piauí)

Fonte 69: Ofício do Hospital do Morro do Santo Antônio, de 26 de setembro de 1879. Acerca dos migrantes doentes. Enviado ao Dr. João Pedro Belfort Vieira, presidente da província. (Arquivo Público do Piauí).

Fonte 70: Ofício do Hospital do Morro do Santo Antônio, de 25 de junho de 1879. Acerca das mulheres migrantes doentes e do número insuficiente de enfermeiras para atendê-las. (Arquivo Público do Piauí).

Fonte 71: Quadro demonstrativo do movimento do Hospital do Morro de Santo Antônio, de 18 de junho de 1879 a 21 de janeiro de 1880. De 22 de janeiro de 1880. Assinado pelo Dr. Raimundo de Arêa Leão, médico encarregado do Hospital. (Foto em anexo) (Arquivo Público do Piauí).

Fonte 72: Nota dos emigrantes no núcleo “Santo Antonio” que tem falecido e retirado de 13 do corrente a 22 de fevereiro. De 22 de fevereiro de 1879. Assinado por Lucio Correia Lima. (Foto em anexo). (Arquivo Público do Piauí).

Fonte 73: Decreto N. 9.303 de 27 de setembro de 1884, que aprova o Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara, na Província do Piauí. Nele, o regulamento da instituição. Assinado por Antonio Carneio da Rocha. Palácio do Rio de Janeiro, em 27 de Setembro de 1884. Publicado em Coleção de Leis do Império do Brasil, de 1884, Página 462 Vol. 2 pt. 1 (Publicação Original).

ANEXOS

1. FONTES 67, 68, 71 e 72

N.º	Descrição	Medida	Material	Estado	Outros
168	Opuntia Ficus da serra	19 cm	Bastão	Equilibrado	Alcornoque
169	Opuntia Ficus da serra	19 "	"	"	"
170	Opuntia	8 mgs	"	"	"
171	Opuntia Ficus da serra	30 mm	"	Equilibrado	"
172	Opuntia Ficus da serra	40 "	"	"	"
173	Opuntia	14 "	"	"	"
174	Opuntia	12 "	"	"	"
175	Opuntia	8 "	"	"	"
176	Opuntia	7 "	"	"	"
177	Opuntia	6 "	"	"	"
178	Opuntia	5 "	"	"	"
179	Opuntia	4 "	"	"	"
180	Opuntia	3 "	"	"	"
181	Opuntia	2 "	"	"	"
182	Opuntia	1 "	"	"	"
183	Opuntia Ficus da serra	30 "	Bastão	Equilibrado	"
184	Opuntia Ficus da serra	21 "	"	"	"
185	Opuntia	5 "	"	"	"
186	Opuntia	4 "	"	"	"
187	Opuntia Ficus da serra	22 "	"	Equilibrado	"
188	Opuntia Ficus da serra	16 "	"	"	"
189	Opuntia	2 "	"	"	"
190	Opuntia	1 "	"	"	"
191	Opuntia Ficus da serra	25 "	Bastão	Equilibrado	"
192	Opuntia Ficus da serra	16 "	"	"	"

Quadro da população existente no Nucleo de emigrantes do "Sítio Jardim" em data de 20 de Maio de 1879, Contendo a demonstração do movimento do mesmo, no período de tempo de 21 a 31 do referido mez; a saber:

Emigrantes que ficaram no Nucleo, no dia 20 de Maio de 1879, em virtude de ordens da Presidencia da provincia 685

Seião: Doentes 324

Com Saude 358 685

Retirados-se no dia 21 a 31 383

Falleceram sem idem 13

Existencia nesta data 289 685

Popul existente:

Doentes 159

Com Saude 130 289

Therézina, 31 de Maio de 1879.

Agulda S. Pires Luc. C. Branco

Quadro demonstrativo do movimento do hospital do Morro de Santo Antonio, de 18 de junho de 1879 a 21 de janeiro de 1880.

Baixarões	Tiverão alta em crados	Tiverão alta a pedido	Curados se	Fallecerão	Feridos p ^o esta Cist ^a	Total
2:498	1840	73	47	1448	90	2:498

Morro de Sant. Ant^o, 22 de jan. de 1880.
 Dr. Américo de Sáez Leão
 Médicos encarregados do Hospital

Nota documentando, no
muelo "Santo Antonio" que
tem fallecido e retirado seu
seu de 13 de corrente a esta
data, 22 de Junho

Ord.	Nomes	Idade	Estado	Alto tempo de Serviço	Faltas no mês	Obs.
1	Emmanuel	6	1	13		Estando pago a duas vezes
2	Mania	4	"	12		idem idem ⁽¹⁴⁾
3	José	5	"	14		idem até esse dia
4	Emmanuel	6	"	14		idem idem
5	Isabel Terr. da Sa	20	1	14		idem até esse dia
6	Emmanuel Fran.º de Medeiros	26	6	14		idem idem
7	Isabel Terr. de Medeiros	21	"	14		idem idem
8	Antônia	1		14		idem idem
9	M.ª	10	1	16		idem até 18
10	Lúcia Thomazina Cav.ª	36	6	16		idem idem
11	Belgarina	9		16		idem idem
12	Norma	2		17		idem até 18
13	Fran.º José Martins	29	6	18		idem até esse dia
14	Antônia Maria da Cor.ª	22	"	18		idem idem
15	Mania de Cor.ª	11	1	18		idem idem
16	Luiz.ª	7		18		idem idem
17	Mania	4		18		idem idem
18	Antônia	2		18		idem idem
19	Vicente Terr. da Costa	38	6	19		idem até 21
20	M.ª Luiza de Cor.ª	24	6	21		idem de duas vezes até ⁽²¹⁾
21	Joanna	2		21		idem idem
22	Antonio	4		22		Estando pago duas vezes ^(até 25)
23	Esiquiel Terr. de Oliveira	26	1	22		idem idem
24	Styppa José da Sa	28	2	22		idem idem
25	Fran.º da Sa	22	1	22		idem idem
26	José	8		22		idem idem

Santo Antonio 22 de Junho de 1879
Lucio Corr.ª

2. ROTEIRO DE ENTREVISTA AO DIRETOR DO CENTRO CULTURAL CASAPIANO

Nome: João Louro

Idade: 59 anos

Formação: Formado em Literatura Comparada e Mestrado em Estudos Comparados. Pós-graduação em estudos de jornalismo pela Universidade Complutense de Madrid.

Tempo de atuação no cargo: desde 2006

Tempo de trabalho na instituição: trabalha como professor desde 2000. É também professor na Universidade Autónoma de Portugal.

O Centro Cultural Casapiano tem como função preservar o espólio desta instituição. Preservar e divulgar todo o património da instituição. O centro cultural tem duas áreas funcionais: preservação e divulgação do património; comunicação da Casa Pia de Lisboa interna e externa.

01 – Enquanto diretor do Centro Cultural Casapiano, que guarda um museu da instituição e acervo documental histórico da Casa Pia, como você vê a atuação da Casa Pia no cenário da infância desvalida em Portugal?

A casa Pia de Lisboa, indiscutivelmente, foi e continua a ter um papel determinante no combate à inclusão, por diversas razões: não só pelo facto de ter sido a primeira instituição a responder por essa situação, mas pelo tipo de resposta que a casa pia tem dado ao longo dos tempos. A casa pia sempre esteve na vanguarda no que toca as respostas sociais a crianças e jovens. Esta vanguarda está no termo das funções e respostas que tem dado.

Ainda não se falava em formação profissional quando a Casa Pia foi criada. À época, a educação da casa pia era apenas para crianças que se encontravam em situação de pobreza extrema, crianças em situação de vulnerabilidade. Essas crianças recebiam respostas e condições formativas que outras crianças da época não teriam... A casa Pia foi um espaço de oportunidades, desde o plano de estudos criado por José Simão da Cunha.

O ensino do inglês, do alemão, da astronomia à época era uma inovação... um dos pequenos exemplos, dentre tantos, que posso mencionar.

Proibição de castigos corporais que era outra inovação.

A Casa Pia foi conhecida como “universidade plebeia”. Contratação de professores do estrangeiro. Primeiras aulas de educação física foi na Casa Pia, com professores franceses contratados especificamente para isso.

Respostas em educação profissional e na forma como as crianças são no nosso acolhimento...

Não existiam cursos profissionais na Idade Média. Para ser sapateiro ou alfaiate, por exemplo, procuraria um profissional que ensinasse o ofício. Havia um saber livresco, e não um ensino baseado no saber fazer. O ensino profissional intenciona... Os cursos profissionais da Casa Pia de Lisboa tinham como proposição o alcance... Cursos de restauração, relojoaria...

Os alunos saem com dupla certificação e podem concorrer ao ingresso em qualquer empresa. O ensino da Casa Pia foi altamente inovador, o que não quer dizer que nossos alunos não têm alcançado o âmbito universitário, mas nosso ensino centrou-se no “saber fazer”.

Os alunos que chegavam sem família, condenados a viver como indigentes, sem grandes perspectivas futuras, a casa pia tinha o monopólio de dar essa resposta... o país deve à Casa Pia de Lisboa o fato de tantos jovens condenados a pobreza terem sido cidadãos de plenos direitos, preparados para vencer os desafios da vida.

02 – A Casa Pia tem um estatuto de instituto público, funcionando sob a tutela do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, o que também a torna dependente direta ou indiretamente de diretrizes de Organismos Internacionais. O que você tem a dizer sobre a influência destes na definição das propostas da instituição?

A Casa Pia sempre se pautou por estar na linha de frente às questões que são essenciais para qualquer criança: pedagogia, educação, formação, inteligência emocional.

No século XVIII e XIX, dava-se importância à educação e formação. Hoje, são importantes também as questões emocionais.

Cito o exemplo do Aurelio da Costa Ferreira, médico e diretor da Casa Pia de Lisboa, que escreveu que “cada criança era uma criança”, e foi importante no sentido de entender que cada criança era um mundo. Hoje isso é reconhecido publicamente, mas o Antonio Aurelio, ainda na república, já dava importância as condições emocionais e de ritmo de aprendizagem de individuo para individuo.

03 – Como é feita a proposta curricular da Casa Pia hoje?

Pedi que eu fizesse essa pergunta ao diretor da escola.

04 – Para você, o que é ser criança?

Pergunta muito pertinente... silêncio...

Pra mim, ser criança... posso traduzir isso de uma forma simples e complexa.

Ser criança é inocência com um imenso potencial de sabedoria.

Há uma frase do Mía Couto, escritor moçambicano que gosto muito, que diz que todas as minhas histórias vêm da infância.

A criança é repleta de magia e todos temos a estrita obrigação de perceber que a infância é o momento mais marcante na construção do futuro de qualquer cidadão. Dai a nossa responsabilidade com a formação destas.

05 – Então, a infância seria...

É aprendizagem. (Silêncio)

O melhor investimento que podemos ter é a educação... uma educação que seja também emocional. Uma educação que não seja castradora, que seja libertaria... uma educação que vá ao encontro de um contributo à humanidade. Porque todos nós deixamos uma história à humanidade.

06 – Quem são as crianças que a Casa Pia acolhe e educa hoje?

São as crianças mais desfavorecidas do ponto de vista financeiro.

As do acolhimento, são crianças que estão em situação de perigo.

E as crianças que nos procuram para educação são de todos os estratos sociais, mas priorizamos as crianças advindas de famílias vulneráveis e desestruturadas... porque a nossa prioridade é a inclusão, logo, para cumprir nossa missão, priorizamos as crianças desfavorecidas.

07 – Quais circunstâncias e momentos mais marcantes da história da Casa Pia?

Sua fundação, naturalmente, em 1780. Porque foi uma fundação extremamente inovadora. Tem um capital histórico inovador em matéria de educação e formação.

E depois na República, na primeira republica, em 1910.

08 – Como foram incorporadas as instituições que constituem a Casa Pia hoje?

Essa é uma falsa questão... porque a casa pia começou apenas com o colégio Pina Manique. E depois, mais tarde, o Estado atribuiu a Casa Pia de Lisboa, em 1840, com uma perseguição aos frades, uma serie de asilos e conventos que alargaram a Casa Pia. Até 1840, era só Pina Manique.

09 – Qual sua opinião sobre a ideia difundida em trabalhos acadêmicos de que a Casa Pia, ao longo da sua história, foi se consolidando como “laboratório pedagógico”? Que inovações e soluções educativas a Casa Pia inaugurou/inaugura em Portugal?

“Laboratório pedagógico” é uma expressão justa e legítima atribuída à Casa Pia de Lisboa. (pausa).

Explica-se desde o plano de estudos da Casa Pia de Lisboa, pelas disciplinas e pela visão diferente de ensinar... visão esta centrada no pragmatismo e no saber fazer. Gessi Raposo escreveu imensos livros sobre Pedagogia...

Ou mesmo o exemplo da Educação Física, que começou na Casa Pia. Desde então, não se dava importância a isso...

(Levanta-se para pegar uma referência documental que pode ajudar nesse quesito).
Dentre outros exemplos.

10 – Quais diretrizes e princípios casapianos no atendimento à criança institucionalizada?

11 – Entre as ações de acolhimento e educação, como é feita a divisão e quantas são as instituições responsáveis?

A casa pia tem uma direção para o acolhimento. Há dois Centros que tratam do acolhimento (Santa Clara e Santa Catarina) e diferentes colégios que são especializados para o ensino, educação e formação.

Quando não existe uma resposta adequada para aquela criança nas instituições da casa pia, ela está livre para frequentar qualquer estabelecimento.

Cada criança tem um projeto de vida, que é um livrinho... onde há tudo que é mais adequado para a formação e vida desta criança. Os interesses desta criança são analisados e pensados por uma equipe de profissionais. E as crianças também são responsáveis pelo seu próprio destino.

Ultrapassa a alimentação, o acolhimento... visão terapêutica na educação. Há importância em respeitar a individualidade de cada criança. Cada criança é um caso para a casa pia de Lisboa e são considerados os direitos e as indiossincrasias de cada criança.

Nenhuma criança sai do acolhimento sem um direcionamento profissional e seguridade social.

12 – Em relação ao acolhimento, como se dá o processo de inscrição de cada criança?

13 – Qual a faixa etária das crianças atendidas pela Casa Pia hoje?

Desde os 2 anos (pré-escolar) até 20 e poucos anos.

14 – Que limitações ou dificuldades a instituição possui, em relação à missão a qual ela se propõe?

15 – O que se sabe sobre a influência, alcance da Casa Pia em âmbito internacional?

16 – Que instituições influenciaram a implantação da Casa Pia de Lisboa?

Do ponto de vista histórico, a Casa Pia nasce no despotismo esclarecido. Os enciclopedistas franceses Montesquieu, Rousseau...

“Nascemos potencialmente bons, é a sociedade que nos corrompe”.

Se investirmos na educação de crianças pobres, elas irão fugir da exclusão, da pobreza...

O século XVIII foi estruturado na razão, na racionalidade do positivismo científico de John Locke...

Eugênio de Almeida, administrador da casa, em finais do século XIX, viajou por toda a Europa pra ver o que existia em melhor em torno de acolhimento para aplicar na Casa Pia de Lisboa. Ele tomou três medidas que erradicou a Mortalidade Infantil à época:

A importância da educação física (desporto); obrigatoriedade do banho diário; e a utilização de uma dieta alimentar adequada.

17 – Você conhece alguma instituição nas colônias portuguesas influenciadas pela Casa Pia?

Não.

Nossas Categorias de análise:

Educação

Acolhimento

História

Diálogos internacionais

