

*Garantindo hierarquias:
educação e instrução infantil
na boa sociedade imperial (1840-1889)*

MARIANA DE AGUIAR FERREIRA MUAZE
Doutoranda em História da Cultura (UFF)

RESUMO

Este artigo apresenta algumas contribuições para os estudos acerca da história da criança no Brasil. O enfoque é a infância pertencente às famílias da *boa sociedade* a partir da consolidação do Estado Imperial. Nesse momento, efetuada a centralização política e administrativa do Império, nascia a necessidade de uma maior identificação de valores, de *habitus*, entre aqueles que iriam compor a boa sociedade imperial, surgindo então um incentivo do Estado e um investimento das famílias na educação e na instrução infantil.

Palavras-chave: História da Infância; História da Cultura; Educação.

ABSTRACT

This article presents some contributions for the history of childhood in Brazil. The focus is on the childhood period of members of wealthy families since the consolidation of the Imperial State. This time period was selected because since 1840s, when the centralization of political and administrative forces of the Empire having been established, there was a necessity of greater identification of values, a *habitus*, among those who made up the *good society*. As a result the State as well as families would be more concerned with childhood education.

Keywords: History of Childhood; History of Culture; Education.

Garantindo hierarquias: educação e instrução infantil na boa sociedade imperial (1840-1889)

A SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX foi marcada por um processo de valorização da educação e da instrução da infância nas famílias da *boa sociedade*, estabelecidas na Corte e em regiões circunvizinhas. Pouco a pouco, a criança seria transformada no centro das atenções da família e objeto de preocupação e investimento do Estado.¹ Isso significaria um rompimento com as formas de agir, sentir e pensar a criança no período colonial. Portanto, antes de caracterizar mais profundamente essa transformação, gostaria de resgatar alguns elementos sobre a infância e o lugar que esta ocupava na família colonial, passando às primeiras décadas do século XIX.

O lugar da criança na sociedade colonial

MARIA BEATRIZ NIZZA DA SILVA, ao estudar a vida privada e o cotidiano no Brasil Colônia, constata que o tema da infância “[...] não é mencionado na documentação escrita a não ser acidentalmente e também raras vezes aparece na iconografia” (SILVA, 1993, p. 13). Segundo a autora, essa ausência de registros deve-se ao fato de que, mesmo nos grupos sociais mais privilegiados, as mães eram, na sua maioria, analfabetas, o que tornava difícil o registro da vida cotidiana infantil em documentos de foro mais íntimo, como cartas, diários ou memórias. No entanto, esse “vazio de informações” sobre a infância não era somente resultado da falta de alfabetização e de instrução das responsáveis pela criação, mas também um indício do tipo de relação dessa sociedade com a criança e a infância.

Gilberto Freyre destacou os diferentes papéis dentro do núcleo familiar patriarcal que, segundo ele, pode ser reconhecido pela forte autoridade do homem (*pater familias*) e pela violência como valores reguladores de suas relações internas. Portanto, a família, assim como a sociedade em geral, organizava-se em uma hierarquia caracterizada pelo predomínio da vontade masculina. Com base nessa lógica, a violência perpassava o ambiente doméstico, seja na relação marido e esposa, proveniente de um casamento pautado em interesses familiares e na junção de fortunas, seja na relação dos pais com os filhos (FREYRE, 1996).

Para compor a noção de criança recorrente nessa sociedade, partirei de alguns conceitos básicos – como infância, puerícia, adolescência e mocidade – presentes nos textos e dicionários de época, relacionando-os às reflexões de Freyre acerca

do papel da violência e da hierarquia interna como formadoras de uma moral familiar autoritária e afastada de sentimentalismo (FREYRE, 1996).

Esta análise apontou para uma vida infantil demarcada em estágios percebidos através de uma divisão etária específica. O termo infância, que em latim significa “carência da palavra”, referia-se a um período composto de duas etapas principais. A chamada primeira infância, que se iniciava no nascimento e se estendia até os três anos. Era identificada como a “fase em que se cria”, a “[...] idade em que se exprimem as idéias de necessidade, de debilidade e do cuidado de que o homem necessita debaixo do teto paterno” (FARIA, 1859). Dessa maneira, essa primeira fase da vida era descrita como biologicamente dependente de amamentação e carente de cuidados específicos, que deveriam ser supridos no ambiente doméstico.

A segunda infância era compreendida entre os três e os sete anos. Nessa idade e durante a amamentação e a criação, o contato da criança com a sua ama e mãe-de-leite era, geralmente, maior do que com a sua mãe de sangue. Esse costume, ao que tudo indica, parece ter vindo de Portugal, onde, já nas Ordenações Filipinas, havia o discernimento de que algumas mulheres, pela sua qualidade, ou seja, pela condição social elevada, podiam não querer amamentar seus filhos, considerando-se, assim, a não-amamentação um privilégio.

Todavia, se em Portugal se contava com amas brancas, geralmente moradoras de regiões campestres distantes, no Brasil, as amas eram as escravas negras, que, convivendo dentro do ambiente doméstico, criavam os recém-nascidos, acompanhando-os sempre de perto. Para tanto, a amamentação do filho dos patrões passava a ser uma obrigação diária, como tantas outras tarefas domésticas que exerciam. Essa prática deixou marcas importantes no tratamento destinado à infância e palavras como “nenê”, “neném”, de origem africana, foram, pouco a pouco, sendo incorporadas ao vocabulário das famílias brancas. Da mesma forma, muitas lendas e mitos negros foram repassados nas histórias que as mães-de-leite contavam para seus filhos brancos (FREYRE, 1987). Desse modo, apesar de conviverem no mesmo ambiente doméstico, havia um grande afastamento entre a criança e os pais, fato que restringia a possibilidade da existência de um sentimento de intimidade entre eles. As relações eram muito mais pautadas na hierarquia e no respeito entre os familiares, do que em laços afetivos fecundados em uma convivência estreita (SILVA, 1993).

Após as duas etapas que constituíam a infância, alcançava-se a puerícia, conceituada como a “idade entre a infância e a adolescência”, que se prolongava dos sete aos quatorze anos. A puerícia foi identificada nos estudos de Gilberto

Freyre e de Maria Beatriz Nizza da Silva como a fase dos castigos físicos e da separação efetiva das crianças dos pais. Segundo esses autores, a partir dessa idade também se iniciavam as distinções tanto de ordem interna – entre os mundos masculino e feminino – quanto de ordem externa.

A partir dos sete anos, os meninos começavam a freqüentar as aulas de primeiras letras, e as meninas eram iniciadas nas prendas domésticas necessárias à formação de uma boa esposa. Verificava-se, também, uma divisão externa entre a puerícia e o mundo adulto. Vistos como mal-educados, os meninos, para serem tolerados, deveriam ser subservientes e subordinados aos mais velhos. O convívio com os adultos era indesejado. Comer à mesa, participar das conversas, tudo lhes era proibido. O menino recebia os primeiros castigos físicos e ensinamentos de algum tio padre ou capelão da fazenda, ou era enviado ao colégio interno ou seminário, tornando a convivência com os pais ainda mais cerimoniosa. Nesta fase, “quebravam-se as asas dos anjos” e a imagem da criança era convertida em “menino diabo”, expressões consagradas por Gilberto Freyre, mas que também pertenciam ao vocabulário da época (FREYRE, 1996). Era como se a adoração e os mimos em relação à criança fossem acabando à medida que a idade da razão se aproximava.

À violência externa somava-se uma violência simbólica, não necessariamente física, que gerava um sentimento de vergonha da meninice, levando muitos meninos a deixar a barba crescer para aparentarem mais idade, demonstrando, assim, pressa de chegar à fase adulta e um desprestígio da puerícia. A puberdade dava início a uma nova época de vida, a adolescência, concebida como sinônimo de juventude e mocidade. Só então, aos quatorze anos, os meninos e meninas ingressavam na vida adulta e na idade propícia a acordos de casamentos.

Como se pode perceber, a hierarquia e o recurso da violência faziam parte das relações intrafamiliares – o pai, figura central da família, exercia sua forte autoridade em relação à esposa, aos filhos, aos demais familiares e agregados, e aos escravos, sempre convivendo muito próximos ao núcleo familiar. Uma grande distância era estabelecida entre marido e mulher, pais e filhos em termos de relações afetivas. Essa pouca intimidade entre os membros da família patriarcal era acompanhada de espaços de sociabilidade reduzidos, que só se ampliariam com a chegada da Corte portuguesa ao Rio de Janeiro, em 1808.

Os relatos dos viajantes estrangeiros chamam atenção para uma vida social regrada por festas e cerimônias religiosas – procissões, comemorações de santos, casamentos e batizados. Estes constituíam os grandes acontecimentos, quebrando a rotina um tanto doméstica de mulheres e crianças das famílias

abastadas. A todos esses visitantes é comum um certo estranhamento em relação ao dia-a-dia e à vida privada nos trópicos. Talvez por estarem diante de cenas e modos de comportamento diversos dos de seu cotidiano europeizado, as descrições da vida privada oitocentista são abundantes, e, com elas, o julgamento de seus valores (LEITE, 1984).

No entanto, fora as grandes comemorações religiosas, longe dos centros urbanos, alguns viajantes, como o Conde de Suzanet, narravam que, “[...] no interior, uma pessoa podia passar semanas inteiras sob um teto sem ao menos entrever a mulher e as filhas do dono da casa [...]”, que raramente conviviam com os visitantes ou saíam à rua desacompanhadas (LEITE, 1984, p. 46). Além de chamar atenção para os reduzidos espaços de sociabilidade, esses viajantes destacavam em seus depoimentos o grande número de filhos e a baixa idade dos casamentos nas famílias patriarcais – “casam-se cedo e logo se deformam pelos primeiros partos [...] o casamento é, apenas, um jogo de interesses”.² Como se vê, em suas descrições, o conde não disfarça sua reprovação aos costumes familiares brasileiros. Envolvido em um contexto europeu, totalmente diferente da realidade testemunhada, o tom de seus depoimentos mostra a diversidade dos modos de vida privada e familiar em terras americanas em relação ao ideal romântico e a uma organização familiar nuclear, que já se estabelecia como modelo dominante na Europa desde o século XVIII, principalmente entre as famílias burguesas.

A descoberta da infância

A PARTIR DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX, essa situação se alteraria. O tema da criança e da infância se tornaria cada vez mais constante e de interesse das famílias de elite. Os jornais de instrução e recreio, de grande circulação entre a *boa sociedade* nesse período, estavam repletos de máximas, pensamentos e conselhos a respeito da infância e dos parâmetros de sua educação e instrução. Essas publicações periódicas, além de reunirem artigos teóricos e reflexivos, de tom pedagógico, voltados aos pais e educadores, continham uma série de sugestões práticas para o divertimento infantil. Eram histórias e contos morais, jogos educativos, brincadeiras e brinquedos, que pretendiam, de maneira lúdica, formar as crianças. Portanto, tratava-se de artigos voltados ao aprendizado infantil, mas escritos para uma leitura dos responsáveis que os repassariam na prática para suas crianças.

Acompanhando esse movimento, a moda infantil ganharia maior sofisticação e detalhes, indicando que a criança não deveria somente ser bem educada e

instruída, mas também parecer e vestir-se como tal.³ Em sociedades profundamente hierarquizadas, como é o caso da sociedade imperial, é imprescindível aos membros da elite dominante que o lugar de prestígio que ocupam na pirâmide social condiga com a imagem que o resto da sociedade faz desse lugar; é como se houvesse a necessidade do ser se equivar ao parecer. Dessa forma, cada ocasião e idade mereceriam um tratamento próprio. Como resultado, rapidamente se passou do simplório conjunto de roupas de algodão costuradas e bordadas em casa, para os mais detalhados enxovais, nacionais ou importados, comprados em lojas especializadas ou feitos em costureiras por encomenda. Nesse cenário, não demoraria muito para surgirem algumas lojas de brinquedos com vitrines chamativas, incorporando o público infantil como alvo das mais tentadoras ofertas.

Esses interesses e cuidados para com a educação, saúde, instrução e formação da infância revelavam uma mudança em relação ao contexto histórico precedente. Pode-se dizer que se tratava de um despertar da sociedade imperial oitocentista em relação às particularidades da infância, aos cuidados diferenciados de que ela necessitaria em suas diversas fases. E as crianças, antes relegadas a segundo plano em uma sociedade recém-saída do estatuto de colônia, passaram a figurar como o centro das atenções da família, e motivo de preocupação do Estado. Esse processo, denominado *descoberta da infância*, começou a pincelar suas primeiras tintas por volta de 1840, diretamente ligado ao contexto sociopolítico de consolidação do Estado Imperial, aliado à necessidade emergente de formar cidadãos.⁴

Segundo Ilmar Mattos, a construção do Estado Imperial brasileiro deu-se concomitantemente à constituição da classe senhorial, moldada em dois termos: restauração, mantendo as elites agrárias anteriores à emancipação brasileira do domínio português; e expansão, alargando suas bases a profissionais liberais, cafeicultores, funcionários públicos, enfim, à elite branca e proprietária que iria formar a *boa sociedade* imperial (MATTOS, 1990). No momento de rompimento com a metrópole, a identidade política entre os membros da *boa sociedade* foi afirmada pelo pertencimento à raça branca e pela posse da propriedade, e reafirmada pelo medo das revoltas escravas e do ódio ao elemento lusitano. Todavia, vencida a ameaça da recolonização, era preciso levar a cabo referenciais sociais comuns que garantissem a manutenção da ordem e a difusão da civilização como forma de manter o poder centralizado da Coroa, personificada na figura do Imperador D. Pedro II (MATTOS, 1990, p. 75).

Para tanto, a centralização não poderia dar-se somente em termos político-administrativos, mas também de valores. A *boa sociedade* imperial, tão diversa

em termos de educação e cultura, dispersa pelos cantos mais longínquos do Império, agora unida em torno de um mesmo projeto político, deveria civilizar-se. Portanto, no momento da consolidação do Império como nação, tornava-se necessário estabelecer bases mais sólidas e duradouras, que agissem na forma de o indivíduo encarar o mundo. Era preciso criar padrões de comportamento e códigos de sentido que delimitassem e apreendessem o real de uma forma comum, constituindo, assim, valores próprios à boa sociedade e uma forma eficiente de identidade entre os membros do mundo do governo.⁵

Pode-se depreender, então, que, no contexto de consolidação do Estado Imperial, a educação e a instrução das crianças de elite passariam a atuar como uma forma de introduzir um novo *habitus*, dito civilizado, na *boa sociedade*. Dessa maneira, o Estado imperial almejava formar, de uma só vez, cidadãos e membros de uma elite mais identificada culturalmente com os referenciais de ordem e civilização. Essa valorização recaía sobre o período da infância por ser esta a fase em que os indivíduos se sintonizam mais facilmente com um padrão de comportamento, incorporando-o como uma segunda natureza. Porém, a incorporação individual de um *habitus* se faz em relação ao *habitus* social do grupo a que se pertence. É por isso que a criança, desde o primeiro momento de vida, está exposta à influência e à intervenção modeladora dos adultos.

Dessa maneira, a partir da consolidação do Império, a educação da infância passaria a ser encarada como uma das formas de levar adiante o projeto político de difundir o modelo europeu de civilização. Compreendida de três formas complementares – educação física, educação moral e instrução –, a educação assumiria o papel de garantir as “luzes” e o progresso, elevando o Brasil ao patamar das nações civilizadas. Portanto, as famílias que quisessem ver-se reconhecidas como pertencentes à boa sociedade deveriam guiar-se conforme os novos parâmetros de comportamento. Para isso, seria necessário conhecê-los através de diversos veículos, como as novidades da moda, a literatura, os artigos nos jornais de instrução e recreio, as normas dos manuais de etiqueta e dos compêndios de educação, os ensinamentos escolares, entre outros (SCHWARCZ, 1998).

Regras para educar: manuais e compêndios de educação

OS MANUAIS OU OBRAS DE LITERATURA NORMATIVA foram identificados como um desses veículos de disseminação do novo *habitus*, entre as famílias de elite do Brasil Imperial, a ser estudados. Isso se deve às inúmeras publicações, nacionais ou importadas, e às edições repetidas que se encontram nos acervos

das bibliotecas, podendo ser rastreadas no intuito de melhor compor esses novos parâmetros educativos e de comportamento que a sociedade oitocentista iria eleger. As normas desses compêndios encontravam grande aceitação entre os cronistas dos jornais que publicavam seus trechos na íntegra ou mediante adaptação. Isso demonstra que o *habitus* descrito nos manuais acabaria por nortear, direta ou indiretamente, o modelo comportamental pretendido pela *boa sociedade* e pela classe dirigente.

A meu ver, esses manuais podem ser divididos em dois gêneros distintos: “os livros de civilidade e de etiqueta” e “os manuais para educação física e moral dos meninos”. O primeiro, composto pelas obras dedicadas ao *savoir vivre*, traduzidas no Brasil como livros de civilidade e de etiqueta, nasceu na Europa, durante os séculos XV e XVI. Seu surgimento estava relacionado com o contexto sociopolítico de transformação da nobreza guerreira em nobreza de Corte e com a centralização do poder político na figura do rei. No novo espaço da sociedade de Corte, a etiqueta foi adquirindo um tom cada vez mais minucioso, disciplinando os pequenos detalhes da vida social e cotidiana, regulando as pulsões e as condutas mais íntimas dos indivíduos, além de atuar como uma forma de diferenciação social e de manutenção do prestígio.⁶

No caso brasileiro, os livros de civilidade e etiqueta chegaram juntamente com as muitas novidades trazidas pela Corte portuguesa. No entanto, a maior circulação de suas idéias deu-se, entre a *boa sociedade*, na segunda metade do século XIX. A partir de então, tornaram-se de grande vendagem e podiam ser encontradas em bibliotecas ilustres, como a da imperatriz Thereza Christina, e em anúncios recorrentes nos diversos jornais.⁷ No Império, esse gênero literário apresentou grande aceitação social. Suas edições foram repetidas inúmeras vezes, seja em português, seja em língua estrangeira. Concebidos como guias, “escolas do mundo”, continham normas da “arte de comportar-se socialmente” nas mais diversas ocasiões. Além disso, sua estrutura original dava ao leitor a possibilidade de ir diretamente ao tema selecionado, o que privilegiava uma leitura rápida e objetiva (SCHWARCZ, 1998).

O segundo gênero de literatura citado nasceu no contexto histórico do Iluminismo e destinava-se à educação física e moral dos meninos. Apesar de diferenciados, estes dois tipos de literatura atuavam complementarmente, mesmo que em campos distintos. Os manuais infantis deveriam ser lidos e seus ensinamentos colocados em prática, para que, após bem formar e criar a infância, em uma fase posterior, os meninos e meninas aprendessem a arte da etiqueta para se portarem dignamente nos diferentes espaços de sociabilidade. Assim, já

adultos, treinados numa etiqueta condigna, os homens poderiam assumir os cargos na política e na administração pública, os quais o estatuto social de sua família lhes permitisse, e as esposas saberiam acompanhá-los com a devida pompa e destreza social.

As obras de cunho educacional e moral são de grande importância nesta pesquisa, por se dirigirem, especificamente, à educação desde a infância. A idéia de transformação do mundo social, levada a cabo pela filosofia iluminista, estava ligada à educação, que passava a ser entendida como um instrumento propiciador de mudança na moral e na política da sociedade. O pensamento ilustrado tinha um caráter pedagógico, por acreditar que a difusão do saber – “esclarecimento” – era capaz de criar um novo tipo de homem, orientado por valores que não fossem mais os da tradição religiosa.

Entre os autores modernos, John Locke foi um dos primeiros a discutir a educação, considerando-a fundamental na formação de um homem com domínio sobre seus desejos e inclinações e com capacidade para exercer sua liberdade e desenvolver suas potencialidades. Defendia prioritariamente a educação daqueles destinados a ser homens públicos, pois, educando os futuros encarregados das funções governamentais, eles saberiam como ordenar todo o resto. Portanto, Locke operava com uma concepção mais restrita da educação, que deveria voltar-se, primeiramente, para a elite, diferenciando-se de uma concepção de “educação para todos”, como defendiam outros iluministas como Helvetius e Condorcet.⁸

Vista sob a ótica iluminista, a finalidade da educação é muito mais ampla do que a simples instrução, entendida como aquisição de conteúdos. Envolve pretensões de moralizar e de tornar acessíveis os princípios que deveriam reger a sociedade. O pensamento de Rousseau, assim como o de Helvetius e de Condorcet, caminhava na defesa da popularização do saber, mas de forma diferenciada. Rousseau questionava a positividade do progresso e do intelectualismo. Segundo ele, “[...] o progresso científico e técnico, tão peculiar à cultura moderna, estaria longe de garantir um igual avanço no âmbito da moralidade e da felicidade” (ROUSSEAU, apud FERNANDEZ, 1985, p. 178). Da mesma forma, o intelectualismo e as luzes não garantiriam, em si, uma virtude moral e uma felicidade (STAROBINSKI, 1991).

Partindo desse pressuposto, Rousseau elegeu não a razão, mas a “voz da consciência” e o “testemunho interno” como fundamentos da educação moral. Sua concepção propunha, como princípio básico, o respeito pelas inclinações e pela liberdade do educando. Dessa forma, as aptidões se desenvolveriam

naturalmente, sem imposições autoritárias, ideológicas ou éticas, evitando que a criança fosse corrompida pela artificialidade social. Em sua nova perspectiva, criticava as práticas educacionais que igualavam o aprendizado do adulto ao da criança, buscando respaldo na idéia de que:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter esta ordem, produziremos frutos temporões, que não estão maduros, não têm sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; nada é menos sensato do que tentar substituir essas maneiras pelas nossas (ROUSSEAU, 1996, p. 86).

Portanto, a particularidade da infância era encarada como uma vontade da natureza. Subvertê-la seria o mesmo que pular etapas no desenvolvimento infantil, criando, portanto, uma educação artificial, não correspondente à especificidade da criança. Tal formação corruptora era vista por Rousseau como um elemento de desvio do homem de sua bondade natural, gerando vícios morais que o marcariam para sempre ao longo de sua vida.

Em sua obra “Emílio”, ao dedicar-se mais especificamente ao tema da educação, teorizou sobre as fases diferenciadas de aprendizado na infância, distribuindo-as conforme o desenvolvimento da razão.⁹ Assim, ao longo dos capítulos apresenta cada uma das etapas da vida, destacando suas particularidades no processo de formação moral e física da infância.

Elizabeth Bandinter (1985) e Edward Shorter (1975) concordam, afirmando que as concepções rousseauianas sobre educação física e moral, mesmo que não seguidas à risca na prática cotidiana, foram importantes no sentido de trazer à cena discussões que elevariam a educação da infância a um patamar nunca antes alcançado. Diante disso, os séculos XVIII e XIX, na Europa, tornaram-se palco de uma proliferação de obras que incitavam à preservação da moralidade e a educação da infância, e concitavam aos pais o amor natural e a convivência cotidiana com os filhos.¹⁰ Mas, se no diz que respeito à educação física as sugestões de Rousseau eram amplamente acatadas, principalmente pelo discurso médico-científico, o mesmo não ocorria com o tema da moral. Mesmo sem seguir todos os passos de uma educação moral da infância anunciada por Rousseau, os manuais de educação dos meninos colocavam a infância como o centro das atenções tanto da família, como do Estado. Porém, na sociedade imperial, como se apresentavam essas questões acerca da educação da infância?

Como já foi apontado, a temática da infância e dos cuidados com sua educação seria despertada a partir da segunda metade do século passado, fazendo com que os manuais e suas idéias também proliferassem no Império brasileiro. Se no início eram, na maioria, importados da França e de Portugal, pouco a pouco foram surgindo as edições de autores nacionais que, devido ao sucesso, tinham suas tiragens repetidas, demonstrando, assim, que a *boa sociedade* se tornava fiel consumidora de tais idéias. Porém essas obras escritas no Brasil apresentavam novidades e sofreriam adaptações conforme a realidade brasileira. Um bom exemplo foi a substituição das normas para a escolha de uma ama-de-leite branca, como ocorria na Europa, por regras referentes à seleção da melhor escrava para o aleitamento. A maior parte dos autores de publicações a esse respeito constituía-se de médicos.

Simultaneamente aos manuais de educação, tinha-se, em uma escala de circulação ainda maior, os periódicos de instrução e recreio que apresentavam resumos de trechos desses livros, às vezes adaptações, que pretendiam dar um tom mais suave aos ensinamentos. Dessa maneira, na forma seja de livros, seja de artigos de jornais e revistas, a *boa sociedade* da Corte tinha acesso ao que se discutia na Europa, centro da civilização, em termos de educação e de *habitus* para a infância. Portanto, tais manuais atuavam como difusores desse *habitus* e como um espelho que o refletia. Contudo, o reflexo em tal espelho apresentava-se com uma expressão própria, ocasionada pela junção de um *habitus* dito civilizado, transportado do modelo europeu, com uma sociedade baseada na hierarquia e na mão-de-obra escrava.

A consulta a alguns acervos privados dá uma amostra da circulação desses manuais entre os membros da *boa sociedade*. Assim, na coleção da imperatriz Thereza Christina, por exemplo, foram encontrados: *O Alforge da Boa Razão* – livrinho para meninos – e *Éducation Physique de l'Enfance*, do médico August Sovet; *Educazione Fisica, Morale e Intellettuale del Fanciullo* e *O Educador da Mocidade Brasileira*. A obra de L' Aimé Martin, *Educação das Mães de Família*, muito citada por autores brasileiros como uma referência, pertenceu a Maria Joaquina da Costa Botelho, esposa de Benjamim Constant. Em coleções privadas de membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro também estavam presentes *L'Éducation de l'homme*, *De l'éducation* e *De l'éducation des filles – fables choisies de Fénelon*.

Porém, ainda não se colocou em questão a concepção de educação contida nessa literatura normativa. Para tanto, resolvi iniciar minhas análises com uma preocupação comum em relação tanto aos manuais, quanto aos artigos dos

periódicos: a diferenciação entre educação e ilustração. Em um ensaio publicado na Revista Popular, J. C. Fernandes Pinheiro escrevia: *Dirige-se a ilustração ao espirito, é obra dos collegios: pode fazer eximios sabios, não fará, porém, bons cidadãos. Faz-nos a sciencia respeitador, e a educação queridos* (PINHEIRO, 1859, p. 333).

O cronista, representando um pensamento comum entre os educadores da época, colocava que a educação seria tarefa essencialmente da família, destinava-se às preocupações de bem formar o corpo e a moral de uma criança. Sob a influência do Iluminismo, acreditava-se que a educação levaria ao progresso da nação e à felicidade individual, encarando-a como uma garantia de bons cidadãos para o Estado. Já a ilustração dirigia-se ao espírito e ao intelecto, podendo ser ministrada no âmbito doméstico, com professores particulares, ou nos colégios, com a chamada educação coletiva, mais defendida na época.

Contudo, se na teoria educação e ilustração eram conceitos distintos, na prática, ao que parece, a confusão entre esses dois era destacada, constantemente, tanto nos manuais, quanto nos artigos de periódicos:

Ouvimos diariamente dizerem pais de familias: queremos dar aos nossos filhos boa educação, e para isso apressamo-nos em mandal-os ao collegio. E os que assim se exprimem, ignoram a rigorosa accepção dos dois vocabulos: [...] A educação precede a illustração, e é muito mais difficil de adquirir (PINHEIRO, 1859, p. 330).

Pode-se concluir que a educação era entendida como o legado primeiro e mais precioso que deveria ser deixado pela família. Por esse motivo, a ilustração sem uma educação prévia ocasionaria vícios de caráter, como o pedantismo e a afetação. Dessa forma, os educadores compartilhavam a idéia de que “Se fôr preciso escolher, antes educação do que instrucção; antes moralidade do que sciencia; antes fazermos homens de bem do que sabichões” (CALOGERAS, 1859, p. 95). A educação era mais valorizada do que a ilustração, no que diz respeito à maioria da população. Mas, ao contrário, no que concernia às famílias da *boa sociedade*, era pressuposto básico que esses dois estágios fossem percorridos com êxito: “Entendemos que a educação é mais necessária do que a illustração: nem todos podem ser literatos, mas cumpre que ninguém ignore as regras necessárias, para ser estimado em sociedade” (PINHEIRO, 1859, p. 333).

Havia uma crença de que educando a criança, moral, física e socialmente, formar-se-ia um futuro cidadão, condizente com os projetos do Império, e um integrante da *boa sociedade*, enquadrado nos valores de ordem e civilização. A

educação infantil e a ilustração foram, então, valores eleitos como elementos de prestígio, que serviam para unir a *boa sociedade*, não somente em termos de propriedades e poder político, mas em torno de um *habitus* comum. Este procurava diferenciar a *boa sociedade* em relação à gente miúda, àqueles que não compartilhavam seus valores. No sentido aqui exposto, a ênfase dada à educação pela filosofia iluminista era lida pelas elites brasileiras conforme seus interesses. Assim, na sociedade imperial, a educação atuaria muito mais como elemento de distinção do que de igualdade, como originalmente concebido.

No Brasil, a valorização da educação pela *boa sociedade* parecia, então, aproximar-se mais dos princípios de Locke, que defendia a educação dos “gentlemen”, membros da elite e futuros homens do governo. Entretanto, as finalidades desejadas eram díspares. Diferentes dos objetivos iluministas, os objetivos da educação no Império não incluíam nem uma crítica política ou moral da sociedade vigente, nem uma busca da igualdade social, mas, sim, uma hierarquização da sociedade sobre novos valores e elementos de prestígio.

Com base nessas análises prévias, pode-se dizer que esses manuais pedagógicos, assim como os artigos de jornais, tratavam, principalmente, da educação, contudo, faziam algumas incursões no tocante à ilustração ou educação intelectual, como também era chamada, o que leva a supor que, embora se tratasse de instâncias diferenciadas, educação e ilustração eram vistas como complementares, no que diz respeito à educação da elite. A educação era ainda dividida em educação física, que comportava as regras de higiene, e educação moral, formadora do caráter infantil. A educação moral era ministrada no seio da família. Segue abaixo uma análise dos principais aspectos de cada uma delas.

Educação física: a arte de bem formar o corpo

O TEMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA era sempre o primeiro abordado nos manuais dedicados à criação infantil. Escritos em uma linguagem simplificada que pudesse ser facilmente entendida pelas mães de família, os capítulos iniciais tratavam exclusivamente da saúde em todas as etapas da vida infantil. Assim, incluía-se, entre os preceitos de um *habitus* civilizado, o zelo pela higiene e pela boa formação do corpo. Os autores desses tratados variavam entre médicos, padres, pais de família ou mesmo pedagogos. Apesar dessa diversidade, era consensual afirmarem que os cuidados com a criança deveriam ocorrer antes do nascimento, ainda na fase da gestação:

Se durante a prenhez, não tiveram a cautela por meio de um regimem prudente de vida, por exercícios proporcionados às suas forças, uma constante atenção em refrear suas paixões, saibão de certo que, no físico e no moral o há de experimentar o fruto que trazes no ventre (BARRETO, 1787, p. 60).

No entanto, se durante o período pré-parto as recomendações se restringiam a uma boa alimentação e ao repouso da gestante, na hora de dar à luz, multiplicavam-se em minuciosidades. O nascimento era encarado como um momento de muito risco e expectativa devido aos altos índices de mortalidade de crianças e parturientes. O medo da morte rondava o imaginário das futuras mães, que tinham o costume da confissão antes do parto. Pode-se supor que a mesma apreensão justificasse o batismo dos recém-nascidos nos primeiros dias, ou, quando muito, até o primeiro mês de vida.

Com o propósito de tentar reverter os quadros de mortandade, os manuais continham uma vasta lista de cuidados considerados importantes para garantir um parto asséptico e bem-sucedido. Os menores detalhes deveriam ser controlados. As regras variavam desde o corte do cordão umbilical e a temperatura do quarto adequada após o nascimento, até os procedimentos corretos para o primeiro banho, as roupas e a posição do recém-nascido no berço.

Na medida em que os manuais e os artigos nos hebdomadários introduziam novas “regras de higiene e de educação física”, também marcavam diferença em relação às práticas populares e às antigas parteiras que, pouco a pouco, passaram a ser consideradas não-higiênicas e responsáveis por um alto índice de insucessos nos partos.

Ao longo do século, o saber médico e científico foi-se impondo e se autoproclamando passível de diminuir tais mórbidos números. O médico passava a ser um personagem bem próximo da família, a quem as mães recorreriam ao menor sinal de doença. Acreditava-se que, através de seus cuidados, levaria os progressos da ciência médica e da civilização às mães e aos pais (COSTA, 1983). Sobre essa nova ótica, a higiene corporal da infância valorizava-se e passava a ser vista como um dos preceitos fundamentais do *habitus* civilizado que o Império procurava estabelecer. Por conseguinte, a antiga profissão das parteiras, pelo menos nos meios urbanos, tendia a sofrer descrédito entre as classes mais abastadas, que, cada vez mais, optavam pelo médico de família.

Pode-se dizer que o processo de *descoberta da infância* e a valorização da sua saúde, via educação física e preservação da higiene infantil, iria dar-se

simultaneamente a um crescimento da importância do saber médico tanto na sociedade, como no interior do núcleo familiar.

A nova proposta de educação física de meninos e meninas, presente nos manuais e praticada pelos médicos, deveria auxiliar na reversão desse triste quadro, estendendo seus conselhos para além do parto. Sob essa orientação, um alto grau de regulamentação era imposto aos momentos mais marcantes da vida futura da primeira infância: a amamentação, a dentição, o desmame, o aprendizado da fala e do andar.

O respeito pela liberdade, direito primeiro e inalienável do homem, foi um ponto importante da teoria rousseauiana incorporado ao discurso sobre a educação física no século XIX. Em “Emílio ou Da Educação”, Rousseau pretendia mostrar que, desde os primeiros instantes de vida, a preservação da liberdade deveria ficar garantida, por meio de uma educação física que deixasse livres os movimentos do bebê e estimulasse o desenvolvimento de seus sentidos. Segundo ele, uma criança acostumada e educada com liberdade dos movimentos procuraria preservar essa mesma liberdade quando adulto, no âmbito da vida social. Portanto, o respeito e a preservação da liberdade deviam iniciar-se desde os primeiros instantes de vida. Rousseau e toda a literatura normativa por ele influenciada condenavam todos os apetrechos e práticas que, de alguma forma, reprimiam os corpos das crianças.

Sob a nova orientação de influência humanista, os educadores abandonaram uma perspectiva cristã segundo a qual o corpo é o *locus* dos desejos perniciosos que fazem o homem recair no pecado, afastando-o de Deus. Passando a uma outra perspectiva, através do corpo o homem tomaria consciência de si mesmo, devendo este ser desenvolvido para o aperfeiçoamento pleno dos sentidos (BANDINTER, 1985). Assim, a educação física alcançava um “status” tão importante quanto o da educação moral na formação dos cidadãos. Todas as minúcias ressaltadas nas teses médicas, nos manuais e nos artigos tinham em comum a iniciativa de garantir a higiene e a saúde dos futuros cidadãos do Império e de diminuir os elevados índices de mortalidade infantil. Ao contrário, a não-formação de um corpo saudável acarretaria na redução de perspectivas futuras.

A educação física e a educação moral não atuavam somente com o intuito de formar valores comuns entre as famílias da *boa sociedade*. Ao lado disso, entendia-se que, preservando a higiene e a saúde dos que seriam os futuros cidadãos do Império, formar-se-ia um Estado forte. Confirmando um certo idealismo educativo, o discurso sobre a educação física e a higiene na infância baseava-se na crença de que através da educação dos povos ter-se-ia em mãos o

instrumento da grandeza e da felicidade dos Estados. Desse modo, compartilhava-se a idéia de que as nações, para serem grandiosas, deveriam preocupar-se:

Non seulement avec les qualités morales, mais la force et la vitalité corporelle qui est nécessaire aux individus [...] Le bonheur des individus dépend en grand partie de la solidité de leurs santé et de la bonté de leurs constitution. On la force et du bonheur du plus grand nombre possible des citoyens qui le composent (SOVET, p. 8).

Educação moral: a arte de bem formar o caráter como forma de garantir cidadãos para o Império

À LUZ DOS TRATADOS DEDICADOS À CRIAÇÃO DA INFÂNCIA, a educação moral apresentava-se como a face complementar da educação física. A ela estava relacionado tudo o que dizia respeito não só à formação do caráter e da virtude dos futuros cidadãos do Império, mas também aos novos referenciais de sociabilidade e civilidade. Portanto, para as famílias da *boa sociedade*, a educação moral seria o *locus* fundamental de incorporação de um *habitus* que as aproximaria do mundo civilizado europeu, ao mesmo tempo em que as diferenciaria da gente miúda na hierarquia social do Império.

As primeiras obras européias dedicadas exclusivamente à educação moral datam do século XVII, quando uma nova sensibilidade no que dizia respeito à criança iria se difundir, atribuindo-lhe a particularidade da fragilidade e da inocência (ÁRIES, 1981). Nessa perspectiva, o dever dos pais era zelar pela moralidade de seus filhos, evitando a perda da inocência. Como característica básica, tais escritos tinham a incumbência de informar os responsáveis sobre a importância da disciplina na vida da criança, sobre a necessidade de conter e corrigir as paixões consideradas moralmente prejudiciais, sempre buscando torná-las pessoas honradas e virtuosas.

Entretanto, como já procurei demonstrar, seria entre os autores iluministas que as reflexões sobre educação moral se tornariam assunto de grande monta. Na perspectiva desses filósofos, que procuravam pensar independentemente dos valores da tradição religiosa, a educação moral objetivava formar um homem de mente laica, com profundo domínio de suas inclinações e desejos.¹¹ Para tanto, julgavam que a educação era uma atribuição prioritária dos pais e que a família deveria ministrar os princípios da educação moral. Essa crença incitava uma relação mais próxima entre pais e filhos. Responsabilizava, principalmente,

a mãe, não somente pela função de cuidar da higiene e da educação física dos filhos, mas também de constituir a moral dos mesmos. Portanto, sob a guarda dos pais, a educação moral teria, desde a mais tenra idade, o objetivo de formar um indivíduo de caráter virtuoso.

Alguns iluministas, como Locke, acreditavam que a boa formação moral deveria ser “[...] moldada por hábitos cultivados desde o início [...]”, pois “[...] as diferenças existentes nos hábitos e talentos dos homens provêm da educação mais do que de qualquer outra causa” (LOCKE, *apud* FILHO, 1992, p. 274). Portanto, o educador assumiria o papel estratégico de transmitir à criança os principais valores morais. Ele, através de sua razão, estaria preparado para manipular sabiamente a fantasia da criança e habituá-la à virtude, entendida como o gosto pela liberdade e pelo autodomínio racional. Para tal, dever-se-ia recusar a satisfazer desejos infantis considerados nocivos, tais como a ambição, a cobiça, o luxo, o orgulho, e estimular seus positivos contrários, até que, mais tarde, a criança pudesse decidir por si mesma. Esse procedimento pedagógico era encarado como o único caminho de uma educação moral satisfatória. Sua justificativa baseava-se na idéia de que sem dispor, inicialmente, de uma razão exercitada e aprimorada, à criança restaria ser guiada pela razão de um adulto devidamente preparado. Conforme essa perspectiva, os pais eram elevados à condição de educadores que, juntos, seriam os responsáveis pela tarefa histórica de universalização da virtude.

Rousseau trilhou um percurso diverso para discutir o problema da moral, tomando como hipótese a essência boa da natureza humana. Para ele, a verdadeira educação moral estaria em deixar aflorar a natureza interior do discípulo, fazendo com que ele percebesse, através da experiência, os princípios morais inculcados dentro de si mesmo. Assim, propunha que a moral se desenvolvesse naturalmente, sem imposições autoritárias, éticas ou ideológicas que a violassem. Aos pais caberia o papel de orientar esse “desabrochar da moralidade”, evitando que seus filhos se corrompessem pela artificialidade do social (ROUSSEAU, 1997). Em suas reflexões, o foco estava voltado para o educando. O papel do educador resumia-se à orientação das descobertas individuais, além do auxílio no desenvolvimento das habilidades naturais do espírito de cada um.

Seja ensinando as virtudes que devem reger a moral, seja orientando a sua descoberta interior, pode-se dizer que uma das grandes contribuições do Iluminismo para a educação moral concebida no século XIX foi tirá-la do âmbito das instituições religiosas de ensino, como os seminários e internatos, e deixá-la sob a responsabilidade da família, incentivando, assim, um maior

sentimentalismo em relação à infância e responsabilizando os pais pela florescência de um caráter virtuoso nos filhos.

O ponto mais essencial da educação moral [...] é que as mães desde os primeiros momentos da criação, observem nos seus meninos todos os sinais, que podem declarar o seu temperamento e o seu caráter. Isso lhes dará um seguro meio para formarem devagar um plano para dirigirem um e outro (BARRETO, 1787, p. 74).

Acreditava-se que o caráter humano era composto de uma essência maleável, estando à mercê das influências do meio externo. Dessa forma, a recomendação mais importante feita aos pais para o sucesso da formação moral consistia em concentrar todos os esforços na direção de diagnosticar o caráter dos filhos, percebendo seu temperamento e suas inclinações desde a mais tenra idade, para em tempo corrigi-los. Portanto, quanto mais cedo se voltassem as atenções para o ensino moral, mais profícuos seriam os ensinamentos.

O desenvolvimento moral da infância era pautado em um esforço diário e incessante, constituindo-se em um processo individual. Dessa forma, novos cuidados e investimentos passavam a ser exigidos a cada geração, a cada filho ou neto. Assim como a riqueza, a honra e o nome da família, a boa educação iria compor um novo elemento de prestígio na hierarquia da *boa sociedade*. A educação transformava-se em um diferenciador social não somente externo - preparando a *boa sociedade* a fim de aproximá-la da civilização europeia e ressaltá-la perante a gente miúda -, mas também interno - distinguindo suas famílias pelo tipo de educação dado às crianças.

Um detalhe importante em relação à educação moral é que, apesar de ministrada individualmente, os resultados, positivos ou negativos, orgulho ou vergonha, recaíam sobre a família. Entre os conselhos ministrados para uma formação moral eficiente, destacava-se a importância do bom exemplo como elemento inspirador de virtudes.

No entanto, a ênfase na importância do exemplo na educação infantil atuava como um veículo duplo. Isso significa que, para uma educação moral bem-sucedida, não bastava disciplinar o mundo infantil, controlando suas paixões, moldando seu caráter e acompanhando seu crescimento desde o nascimento. Era urgente controlar, também, o mundo dos adultos. Na justificativa do exemplo para a infância, a moralidade familiar também deveria ser revista, sob pena de trazer más influências.

Aos fundadores da família cabia, então, o papel de formadores de caráter. Se a mãe era o ponto de referência das meninas, o mesmo ocorria com os

meninos em relação à figura paterna. Com efeito, o pequeno grau de intimidade que caracterizava as relações entre pais e filhos tendia a modificar-se, já que a crença na importância da exemplaridade paterna e materna implorava por um maior convívio entre os familiares. O novo *habitus* infantil viria acompanhado de uma relação sentimental mais próxima entre pais e filhos. Os castigos físicos e a violência, recursos considerados eficazes em épocas anteriores, sofreriam uma releitura e passariam a ser vistos como maléficos à formação moral da infância. Afirmava-se que crianças que apanhassem em demasia acabariam por consolidar uma índole mais propícia à submissão, à covardia, ao temor exacerbado, ou mesmo o contrário, desencadeando personalidades autoritárias ou violentas, vistas com uma conotação negativa. Esse mesmo discurso também era encampado pelos médicos.

No novo modelo de comportamento familiar, os pais eram cada vez mais responsáveis pelo sucesso ou fracasso, felicidade ou infelicidade de suas crianças. Ganhavam, portanto, uma função de conselheiros e de figuras exemplares, devendo estar bem próximos aos filhos para orientá-los com energia, mas sem violência. Junto com a ênfase na relação mais próxima entre os membros da família, verificava-se um processo de mudança nos métodos da educação. Uma base educacional menos violenta, em que o recurso ao lúdico era colocado como a forma mais eficiente de transmitir valores às crianças, passou a ser defendida. Nesse ponto, nota-se uma forte marca das reflexões de Rousseau.

Entretanto, a utilização da teoria rousseuniana acerca da moral, para a maioria dos autores do século XIX, tomava conotação bem diferente. Nesses escritos, estava presente a idéia de que, ao invés de deixar o discípulo guiar-se pelos ensinamentos “naturais”, presentes na sua consciência interna, a função do educador seria facilitar a assimilação de valores já preestabelecidos socialmente. A palavra de ordem era educar sem que a criança percebesse, por meio seja de brincadeiras ou jogos, seja de exemplos ou fábulas.

Os sentimentos e virtudes destacados para uma boa educação moral, tanto no caso das obras destinadas ao público infantil, como no caso dos artigos de cunho pedagógico, relacionavam-se diretamente com um modelo de educação cristã. Valores como honra, probidade e caridade adquiriam um tom imutável e inquestionável, com o respaldo das Sagradas Escrituras. Acreditava-se que, para uma educação moral profícua, era necessária, fundamentalmente, uma orientação religiosa doméstica, que poderia ser ministrada pela própria mãe. Assim, se por um lado se mantinham valores tradicionais de cunho religioso, por outro, pretendia-se afastá-los de uma prática instigadora do fanatismo.

Mostrava-se que as verdadeiras virtudes deveriam ser desenvolvidas por meio de uma educação religiosa que tocasse o coração. O argumento apontava na direção do prejuízo de se forçar as crianças a professarem rezas e pensamentos que não condiziam com a idade, enfatizando, mais uma vez, a necessidade de ensinar a infância de acordo com sua especificidade.

Ao fim e ao cabo, o que ocorria era a manutenção de valores morais bastante conhecidos da elite do Império, só que com a recomendação de alterações em sua prática educacional, inserindo-a nos novos parâmetros dos oitocentos, que vinham consolidando-se, concomitantemente, a uma valorização da infância e de sua educação. Partia-se do princípio de que a virtude deveria ser transmitida de pai para filho através da exemplaridade, do acompanhamento e do adestramento do caráter, do incentivo às atividades lúdicas, sempre mantendo o respeito pela criança no que ela tinha de diverso do mundo adulto. Para tanto, lançava-se mão da incorporação de alguns pressupostos iluministas.

Entretanto, se no caso dos pensadores do século XVIII o processo educacional buscava modificar a sociedade mediante um ordenamento moral inspirado na razão, na liberdade e na autonomia de pensamento, no caso do Império brasileiro as discussões tomavam outros rumos, purgadas de suas feições políticas e aliadas a uma mentalidade religiosa.

Assim, estabelecia-se uma ligação entre a construção da cidadania e a educação da criança na família, e procurava-se difundir a noção de que “[...] o civismo da mesma forma que a instrução religiosa radica-se no berço e decorre como conseqüência natural do caráter” (WERNECK, 1887, p. 275). A família adquiria a função de unir preceitos da moral e da religião na constituição de bons cidadãos para o Império do Brasil. Passava a ser considerada a célula primeira de onde proviriam os cidadãos: “[...] de uma criança obediente sai por força um bom discípulo, um bom filho, um bom cidadão e um bom chefe de família” (WERNECK, 1887, p. 275).

Enquanto para os iluministas as reflexões sobre a educação e a moral tinham uma forte conotação política, no Brasil isso não ocorria. A crítica à política e às suas instituições não era colocada. Pelo contrário, o projeto de valorização da educação e da instrução almejado no Império pretendia reforçar uma lógica de poder preexistente, que fortalecesse a centralização e a hierarquização da sociedade. Com efeito, o debate em torno da moral ganhava, no Brasil, uma feição de aquisição de valores e *habitus* civilizados que se diferenciavam dos coloniais, agora vistos como rudes e ultrapassados. Paralelamente, a idéia iluminista de uma mudança social profunda acompanhada da substituição de

um Estado sacralizado por um Estado-razão não era posta, já que a figura do imperador se conjugava à Igreja através do padroado. No Brasil, a missão da educação era formar cidadãos conformados sob os novos ideais do Império. Porém, a idéia de cidadania era restrita aos brancos, do sexo masculino e proprietários. O espaço da sociedade civil estabelecia-se não sobre a igualdade, mas sobre a hierarquia.

Entretanto, o projeto de uma educação moral que preparasse os futuros membros da elite também incluía o aprendizado das formas de sociabilidade e das regras do *savoir vivre*. A polidez, afirmavam os cronistas, era o verniz da boa educação moral. Mesmo não consistindo na base da formação infantil, dava-lhe um brilho final, essencial para a vida em sociedade. A etiqueta atuava no sentido de estabelecer categorias claras que distinguiam os membros da *boa sociedade* na hierarquia social. Expressões, gestos, vestimentas e qualidade educacional também firmavam as cisões sociais. Tais marcas exteriores – do parecer – convertiam-se em símbolos de “status”, demonstrações de hierarquia e regras de prestígio. Entretanto, caminhando nesse sentido, a etiqueta vinha acompanhada de um outro artifício: a instrução.

Instrução: garantindo e reproduzindo hierarquias

ENTRE OS POSTULADOS DO NOVO PARADIGMA dito civilizado que a *boa sociedade* pretendia instituir, educação e instrução eram vistos como elementos distintos, porém complementares. A instrução era incumbida de lapidar as noções dos deveres e direitos do cidadão, além de perpassar os conteúdos escolares propriamente ditos. Sua valorização podia ser percebida através do grande crescimento do número de escolas particulares e públicas, principalmente na Corte; do forte incentivo à educação feminina; das reformas educacionais; das tentativas estatais no sentido de regulamentar a profissão de professor, entre outros.

A valorização da instrução estava calcada em um tipo de projeto de civilização defendido pelo Império, que procurava romper com um passado colonial, agora visto como rude e iletrado, ao mesmo tempo em que mantinha a escravidão como seu principal suporte econômico. Portanto, apesar das modificações relativas às reformas urbanas e das tentativas de modernização que procuravam tornar a rua um lugar mais aprazível às famílias, a mudança na moda e gostos continuava a reproduzir e delimitar uma sociedade calcada na hierarquia.

A partir da década de 1940, a novidade, no entanto, ficou por conta da valorização da educação feminina e da proliferação de internatos e externatos

com esse fim. A mulher no papel de mãe educadora, por excelência, passou a ser vista como responsável pela formação dos futuros cidadãos do Império. Dessa forma, quanto mais bem fundamentada fosse sua educação e instrução, melhor seria o desempenho da sua função primordial: a maternidade. Instrução, educação e engrandecimento da nação seriam elementos interligados no projeto civilizador do Império.

A elite dirigente do Império era portadora de uma percepção que tendia a equivaler instrução primária e instrução popular, ou seja, restringia-se a educação da maioria dos cidadãos pobres ao ensino primário e profissionalizante, pretendendo, assim, prepará-los para o trabalho manual e afastá-los da delinqüência e da indigência, garantindo, então, os almejados projetos de “progresso e civilização”. Por essa ótica, a instrução complementar a educação, formando homens cientes de seus direitos e deveres como cidadãos e súditos do Império, mas não participativos politicamente.

Ao contrário, a ascensão aos estudos secundários e o posterior ingresso nos cursos superiores permaneciam restritos para a maioria da população. Essas baixas incidências dos estudos secundários, no que diz respeito à população livre em geral, transformava a educação e a instrução em atributos de prestígio e elementos de superioridade na hierarquia social. As famílias que tinham a possibilidade de arcar com os custos elevados dos cursos universitários de seus filhos não só procuravam garantir-lhes o futuro profissional, mas também almejavam manter o nome da família como integrante da elite imperial. Imersa nessa lógica, a *boa sociedade*, além de conservar o lugar privilegiado que ocupava, também reconhecia e reproduzia a diferenciação no seu próprio interior, disputando ponto a ponto os melhores colégios, as faculdades e os cargos políticos mais importantes, como símbolo de poder.

Em um segundo momento, essa formação superior e as relações personalizadas intraclasse iriam garantir a inserção desses formandos e bacharéis nas atividades políticas e intelectuais do Império (CARVALHO, 1996). Dessa forma, procurava-se reafirmar a manutenção dos cargos públicos e de direção do Estado como privilégios da classe senhorial, conservando a ordem imperial e suas antigas hierarquias. Nessa lógica social do Império, lastreada por um forte sentimento aristocrático, os escravos, mesmo que libertos, e o povo miúdo estavam excluídos politicamente. Aos primeiros, o acesso à educação paga pelo governo era negado, pois não compartilhavam do estatuto de cidadãos. No caso dos brancos pobres, porém cidadãos, abriam-se as portas somente para a instrução básica, e, em alguns casos, para os estudos secundários. Como

se pode constatar, mais uma vez, fortalecia-se uma hierarquia social, agora, porém, por meio da instrução.

Para concluir, pode-se dizer que a valorização da instrução, inculcada no projeto político do Império, procurava, a um só tempo, transformar a sociedade a partir dos ensinamentos de um novo *habitus* civilizado, que tinha como modelo as nações européias, e conservar suas hierarquias sociais, mantendo o afastamento do *povo mais ou menos miúdo* em relação aos integrantes da *boa sociedade*, definindo-se os lugares de súditos e de cidadãos, dos que somente obedecem e dos que obedecem e participam (MATTOS, 1990, p. 276).

A educação física, a educação moral e a instrução da infância eram os pilares do projeto que pretendia dar coesão cultural à *boa sociedade*. Apesar do vácuo temporal que separava as obras dos iluministas daquelas produzidas pelos educadores do século XIX, a visão da educação como um valor humanista, que valorizava a crença na sua capacidade de construção de um novo homem, pronto para exercer a sua cidadania, persistia. No entanto, no caso da sociedade brasileira escravista, a noção de cidadania era limitada aos homens, brancos, livres e proprietários, o que acabava por ocasionar uma releitura de valores como igualdade e liberdade. Assim, pode-se afirmar que a concepção de que a educação era um elemento importante para a formação do povo e todas as suas implicações no sentido de valorização da infância chegaram ao Brasil. Contudo, o entendimento da noção de “povo” adquiriu um sentido bastante próprio, que o limitou à *boa sociedade*.

NOTAS

¹ A sociedade brasileira do século XIX era fortemente marcada por sentimentos de exclusão e elementos de diferenciação social, pautados na negação da liberdade e da propriedade. Pode-se dizer que no topo da hierarquia social estavam aqueles homens e mulheres livres, nascidos no Brasil, pertencentes à raça branca e proprietários de escravos, que compunham a chamada *boa sociedade* do Império. Por meio desses critérios, procurava-se deixar bem demarcados os limites que opunham essa elite ao chamado *povo mais ou menos miúdo* – brasileiros, livres e não necessariamente brancos. No entanto, a hierarquização social ainda apresentava cisões mais profundas. A *boa sociedade* e o *povo mais ou menos miúdo*, apesar de bem distantes, tinham em comum o fato de serem proprietários de suas próprias pessoas, o que não ocorria com os escravos, tratados como coisas e propriedades de outrem (MATTOS, 1990).

² Suzanet, assim como Luccok e Carl Seidler, considera a Igreja e suas festividades como espaços de sociabilidade importantes em um período de grande enclausuramento feminino. Assim, as primeiras relações de namoro se davam em festividades religiosas, já que as ocasiões para saída não eram muito frequentes (LEITE, 1984, p. 47).

³ Norbert Elias faz uma consideração importante sobre as sociedades em que a hierarquia faz parte da lógica social. Nesses casos, as elites procuram estabelecer uma compatibilidade entre o ser e o parecer, o que justificava um grande investimento em elementos como a etiqueta e a moda, que faziam do lugar de prestígio que ocupavam algo aparente (ELIAS, 1995).

⁴ Philippe Ariès foi o primeiro autor a tratar a infância e a família como conceitos históricos. Estudando a Europa do século XI ao século XVIII defendia que, cada época, a partir de sua mentalidade e organização econômica, vai possuir uma forma própria de percepção da criança e da infância. Nas “velhas sociedades tradicionais” da época medieval, a infância era uma fase de duração reduzida. Assim, logo cedo, a criança era misturada com os adultos, vivenciando precocemente a etapa da juventude e as responsabilidades que esta lhe impunha. Em contraponto, na segunda forma, vigente nas “sociedades industriais”, a infância passou a ter seu grau de importância aumentado, ocorrendo, paralelamente, uma moralização dos costumes familiares e uma valorização da educação escolar. Segundo o autor, a *descoberta da infância*, ocorrida tardiamente nas sociedades ocidentais, define-se como a consciência da particularidade infantil, e a percepção dos atores sociais de que a criança se diferencia do ser adulto (ARIÈS, 1981).

⁵ Para Norbert Elias, o *habitus* é a forma de sentir e agir não reflexiva, o equivalente a uma segunda natureza, que, por meio da disciplinarização das pulsões e do autocondicionamento psíquico, pouco a pouco vai-se incorporando à estrutura da personalidade do indivíduo. Tanto em sua análise quanto na perspectiva aqui adotada, esse conceito tem uma importância definitiva como forma de identidade e coesão de grupo (ELIAS, 1993, 1994).

⁶ Em suas reflexões sobre o processo civilizador, Norbert Elias conduz seu raciocínio dizendo que a sociedade da Corte e a nobreza que a compunha estavam imbuídas de uma racionalidade própria que supervalorizava o luxo e colocava a etiqueta como principal forma de externar a posição social dos indivíduos (Elias, 1993, 1994).

⁷ O jornal *O Correio das Damas*, publicado em Lisboa durante os anos de 1836 a 1850 e circulante na Corte, fazia propaganda de manuais de etiqueta. Como exemplo, pode-se citar: *A Arte de Conhecer os Homens pelos Gestos, Actitudes e Andar* que eram encontrados na livraria Bordallo por 600 réis. (*O Correio das Damas*. Tomo V, 1842); e *Manual de Civilidade e Etiqueta*, vendido nas cidades portuguesas de Lisboa, Porto e Coimbra, e à disposição na Corte aos cuidados do Sr. H. Laemmert por 480 réis (*O Correio das Damas*. Tomo VIII, 1849). No Brasil, *A Revista Popular*, editada entre os anos de 1859 e 1862, nos dias cinco e vinte de cada mês, também anunciava esses manuais em suas listas de livros recebidos pela Livraria Garnier, separando-os por idioma: *A Música ao Alcance de Todos, ou notícia succincta de tudo que é necessário para ajuizar e fallar d’esta arte sem a ter aprofundado* (5\$000), *Almanach des Dames et des Demoiselles* (400\$), *Almanach de la litterature, du théâtre et des beaux arts* (600\$), entre outros. (*A Revista Popular*, anno II, tomo V, 1860).

⁸ “O idealismo educativo de Helvetius considerava que a sociedade aceitaria, sem maiores dificuldades, uma reforma profunda da educação, pois assim teria em mãos a chave para a felicidade e a prosperidade. [...] Já Condorcet, o maior defensor da idéia de progresso no século das Luzes, é tão idealista quanto seu colegas. Daí a grande relevância concedida à educação como criadora da liberdade e igualdade entre os cidadãos. Estes autores idealizavam a educação como um instrumento de grandeza e de felicidade, fazendo, portanto, uma ligação entre educação, política e formação de bons cidadãos. Para estes iluministas, o objetivo principal da educação seria a difusão das “luzes” e a criação de cidadãos capazes de pensar criticamente e com autonomia, acreditando que uma educação generalizada corresponderia necessariamente a um progresso social. Portanto, o progresso redundaria em um aperfeiçoamento dos indivíduos e em um bem-estar generalizado” (FERNANDEZ, 1985, p. 126).

⁹ A própria divisão interna desse livro já demonstra a importância que Rousseau dava às diferenciações das fases da infância. Livro I – “Idade da Natureza” (infans); Livro II – “Idade da Natureza” de 2 a 12 anos (puer); Livro III – “Idade da Força” de 12 a 15 anos; Livro IV – “Idade da

Razão e das Paixões” de 15 a 20 anos; Livro V – “Idade da Sabedoria e do Casamento” de 20 a 25 anos (ROUSSEAU, 1995).

¹⁰ Esta filosofia estava baseada no projeto de criação de um novo tipo de homem, mediante a difusão e a assimilação de novos valores. Tal concepção aparece diretamente veiculada a um horizonte político, e almejava tanto preparar um cidadão livre, como tornar acessíveis os princípios que deveriam reger a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M. de. *Pensando a família no Brasil* – da colônia à modernidade. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/UFRRJ, 1987.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BANDINTER, E. *O mito do amor conquistado* – o mito do amor materno. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- CARVALHO, J. M. de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Campos, 1996.
- _____. *O teatro de sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: Iuperj, 1988.
- COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ELIAS, N. *A sociedade de corte*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1995.
- _____. *Processo civilizador*. São Paulo: JZE, v. 2, 1993.
- _____. *Processo civilizador*. São Paulo: JZE, v. 1, 1994.
- FARIA, E. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 4. ed., Rio de Janeiro: Typ Imperial e Constitucional de J. Villeneuve, 1859.
- FERNANDEZ, A. G. *La ilustración frances: entre Voltaire y Rousseau*. Madri: Editorial Gincel, 1985.
- FILHO, J. *Moral e história em John Locke*. São Paulo: Loyola, 1992.
- FREYRE, G. *Sobrados e mocambos*. 8. ed. São Paulo: Record, 1996.
- _____. *Casa grande e senzala*. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.
- HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- LEITE, M. M. *A condição feminina no Rio de Janeiro do século XIX*. Rio de Janeiro: Hucitec, 1984.
- MARKERT, W. (Org.). *Teorias de educação do Iluminismo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- MATTOS, I. R. *O tempo Saquarema - a formação do Estado Imperial*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- MAUAD, A. Imagem e auto-imagem no segundo reinado. In: ALENCASTRO, L. (Org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- PRIMITIVO. *Subsídios para uma história da educação no Império*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1939. 3 v.
- Revista Popular - noticiosa, científica, industrial, histórica, litteraria, biographica, anedoctica, musical, etc. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1859-1862.
- RIZZINI, I. (Org.). *Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Anais, 1997.
- ROUSSEAU, J. J. Discursão sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (Os Pensadores)
- _____. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- SCHWARCZ, L. M. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

- SHORTER, E. *A formação da família moderna*. Lisboa: Terramar, 1975.
- SILVA, M. B. N. da. *Vida privada e cotidiana no Brasil: na época de D. Maria I e D. João VI*. Lisboa: Estampa, 1993.
- _____. *História da família no Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- STAROBINSKI, J. J. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. São Paulo: Cia das Letras, 1991.
- XAVIER, M. E. *O poder político e a educação da elite*. São Paulo: Cortez, 1990.