

Nos “rigores” da lei: a escolarização da infância na legislação da instrução pública da província do Paraná (1857-1883)

JUAREZ JOSÉ TUCHINSKI DOS ANJOS

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

GIZELE DE SOUZA

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

RESUMO

O objetivo deste artigo é compreender como o tempo da infância e algumas das práticas de escolarização voltadas para o sujeito que o vive, a criança, foram pensados na legislação escolar da província do Paraná, entre os anos de 1857 e 1883, tomando como fonte os regulamentos de instrução e as leis do ensino obrigatório que circularam ao longo desse período. Na primeira parte são elencados alguns instrumentos teóricos e metodológicos adotados para o trato do objeto desta pesquisa. Na segunda, realiza-se a problematização da legislação escolar como fonte aqui privilegiada para a produção do conhecimento histórico sobre a escolarização da infância no tocante ao contexto paranaense. Na terceira parte são investigadas algumas práticas de escolarização da infância, utilizando os conceitos de gênero e idade escolar como ferramentas analíticas para compreender-se de que modo estes incidiram na produção do espaço escolar, dos saberes e dos tempos infantis da escolarização na província da Paraná.

PALAVRAS-CHAVE

história da educação; escolarização; infância; Paraná; século XIX.

IN THE “ENFORCEMENT” OF THE LAW: SCHOOLING OF CHILDREN IN THE LEGISLATION OF PUBLIC EDUCATION OF THE PROVINCE OF PARANÁ (1857-1883)

ABSTRACT

This article aims at understanding how the childhood time and some of the schooling practices oriented to the individual who experiences it, the child, were developed in the school legislation of the province of Paraná between 1857 and 1883, based on the education regulations and compulsory education laws in force throughout that period. The first part lists some of the theoretical and methodological instruments adopted to deal with the object of this research. The second part presents the problematization of the school legislation as a privileged source for the production of historical knowledge about the education of children in relation to the context of the province of Paraná. In the third part we investigate some practices of children education using the concepts of gender and school age as analytical tools to understand their impact on the production of the school space, knowledges and childhood time of schooling in the province of Paraná.

KEYWORDS

history of education; schooling; childhood; Paraná; 19th century.

EN LOS “RIGORES” DE LA LEY: LA ESCOLARIZACIÓN DE LA INFANCIA EN LA LEGISLACIÓN DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN LA PROVINCIA DEL PARANÁ (1857-1883)

RESUMEN

El objetivo del artículo es comprender como el tiempo de la infancia y algunas de las prácticas de escolarización orientadas hace el individuo que lo vive, el niño, fueram pensados em la legislación escolar de la provincia del Paraná, entre los años 1857 a 1883 adoptando por fuente los reglamentos de instrucción e las leyes de la enseñanza obligatoria circulantes durante este período. En la primera parte, se enumeran algunas herramientas teóricas e metodológicas adoptadas para el tratamiento del objeto de esta investigación. En la segunda, se lleva a cabo la problematización de la legislación escolar como fuente aquí privilegiada para producir el conocimiento histórico sobre la escolarización de la infancia acerca del contexto paranaense. En la tercera parte, se investigan algunas prácticas de escolarización de la infancia, utilizando los conceptos de género e edad escolar como herramientas analíticas, para comprender cómo se centró en la producción del espacio escolar, de los conocimientos e de los tiempos de la infancia en la escolarización en la provincia del Paraná.

PALABRAS CLAVE

história de la educación; escolarización; infância; Paraná; siglo XIX.

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo, de cunho historiográfico, é compreender como o tempo da infância e algumas das práticas de escolarização voltadas para o sujeito que o vive, a criança, foram pensados na legislação escolar da província do Paraná, entre os anos de 1857 a 1883, tomando por fonte privilegiada os regulamentos de instrução e as leis do ensino obrigatório que circularam ao longo desse período.

A infância vem sendo entendida na historiografia recente como uma construção social sobre um período da vida do ser humano que informa as experiências concretas de ser criança em cada época da história (Cunningham, 1997, p. 7; Heywood, 2004, p. 12; Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2004, p. 15). A escolarização por sua vez, com base no diálogo com as proposições de Philippe Ariès (1978), Dominique Julia (2001) e Luciano Mendes de Faria Filho (2007), pode ser tomada como um conjunto de iniciativas ordenadas e articuladas, voltadas para a formação da criança no tempo da infância em um espaço diferenciado do mundo dos adultos, no qual um conjunto de normas e práticas é posto em ação com vistas à aquisição de conhecimentos e a incorporação de comportamentos.

Assim, ao anunciar no título a “escolarização da infância” como objeto de discussão, queremos destacar que consideramos a escolarização um fenômeno que, ao apropriar-se de um tempo da vida do ser humano – a infância –, remodelando-o e adaptando-o à forma escolar, incide com suas práticas e mecanismos sobre a vida do sujeito desse tempo infantil, a criança. Todavia, para compreender determinados aspectos das experiências vivenciadas por esse sujeito, como aqueles que procuraremos destacar aqui nos valendo de determinada base empírica, o diálogo com as formas como esse tempo social foi construído e modificado em virtude da escolarização torna-se fundamental como porta de acesso ao conhecimento do que pode ter sido o “ser criança” em outras épocas.

Ao ponderar que tal experiência – a escolarização da infância – pode ser localizada e investigada na coleção de leis voltadas para o ordenamento da escola e do processo de escolarização, queremos chamar atenção para as possibilidades desse *corpus documental* como fonte para a pesquisa historiográfica não apenas da história da escola, mas também da sua relação com a criança e as infâncias por ela vividas. Se o limite dessa fonte é o já conhecido caráter de prescrição e não de “realidade”, esperamos demonstrar que, na verdade, ela não apenas buscou ordenar as “realidades” para as quais foi proposta, como dialogou com elas e delas recebeu também interferências. O uso dos “rigores da lei” entre as aspas quer, desde já, evidenciar essa maleabilidade e abertura do texto legislativo.

Finalmente, ao situar o objeto no espaço e no tempo – a *província* do Paraná, no período de 1857 a 1883 –, propomos produzir conhecimento sobre a escolarização da infância na escola primária imperial. Se é ponto pacífico que hoje a história da educação tem operado não mais com os marcos da história política, mas recortes múltiplos efetuados a partir de seus múltiplos objetos, entendemos que não se deve esquecer, como salientava Eliane Marta Teixeira Lopes no começo da década de 1980, que a “educação assume, em cada momento histórico e em cada formação social, características e funções diferentes” (Lopes, 1981, p. 14), de modo que falar

em escola imperial ou escola republicana, naquilo que as une no fenômeno educativo e as diferencia no fluxo da experiência social e política com a qual dialogaram, sem abrir mão dos avanços teóricos e metodológicos que já alcançamos, ainda pode contribuir para compreender ou reinterpretar facetas da história da escola em nosso país. Uma dessas facetas é a importância que as preocupações com a infância ocuparam na elaboração das leis da instrução pública já no século XIX.

O artigo está dividido em três partes. Na primeira, são elencadas algumas premissas teóricas e metodológicas adotadas para o trato do objeto desta pesquisa. Na segunda parte, realizamos a problematização da legislação escolar como fonte aqui privilegiada para a produção do conhecimento histórico sobre a escolarização da infância no tocante ao contexto paranaense. Na terceira parte, são investigadas algumas questões relativas à escolarização da infância, utilizando os conceitos de gênero e idade escolar como ferramentas analíticas, para compreender de que modo estes incidiram na produção do espaço escolar, dos saberes e dos tempos infantis da escolarização na província da Paraná. Encerrando a investigação, são tecidas algumas considerações, à guisa de conclusão.

OS VESTÍGIOS DA INFÂNCIA

Falar da criança de um outro tempo e das infâncias construídas para ela, mas também por ela, constitui-se intento dos mais instigantes na operação historiográfica. O quadro geral do problema é mais ou menos o que se segue:

O saber da criança no presente e a reconstrução histórica da infância no passado vêm inseridos em um quadro que é de incerteza discursiva, de incompatibilidade de saberes, de difícil identificação do objeto que se tenciona tratar, de aproximações inéditas e quase duvidosas, as quais requerem aquela mobilidade do olhar e aquela sensibilidade do ouvido que o antropólogo e o psicanalista retêm consigo do estudioso de um sujeito *outro*, [...] completamente mudo e que se exprime em um código todo peculiar. (Becchi, 1994, p. 6, tradução nossa)

Em face disso, um dos desafios iniciais do historiador que quer tomar a infância como objeto é aquele que diz respeito à produção de suas fontes. Embora Marc Bloch tenha ampliado o conceito de fonte historiográfica, afirmando que “a diversidade de testemunhos históricos é quase infinita”, já que “tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (Bloch, 2001, p. 79), algumas perguntas se impõem ao pesquisador: Como se podem construir interpretações históricas sobre uma categoria de sujeitos dos quais pouco ou quase nada do que produziram chegou até nós e que, em razão disso, estão imersos naquele quadro da incerteza discursiva e de difícil identificação do objeto do qual se quer tratar? Que sensibilidades metodológicas nos levarão a identificar a infância do passado?

Tratando dessa questão, na Itália, Egle Becchi (1994) assinala duas categorias de fontes para a história da criança e da infância das quais iremos nos apropriar nesta investigação sobre escolarização: os registros dos adultos sobre as crianças e

os registros produzidos pelas crianças mesmas. Esse último grupo é quase sempre o mais difícil de localizar e operar, embora constitua um testemunho importante sobre o tempo da infância e os modos como a criança que a viveu se relacionou com a família (no caso dos diários pessoais), com a escola (se as fontes forem cadernos ou trabalhos escolares) ou ainda com o mundo, por meio da cultura material (artefatos produzidos pelas crianças).

No caso do primeiro grupo, o de registros que têm adultos por autores, trata-se o mais das vezes, de acordo com Egle Becchi e Dominique Julia, de um “prisma que deixaram, em cada período da história, os adultos [...], e é por meio de tais *vestígios indiretos* que devemos tentar reconstituir aquilo que possam ter sido as infâncias do passado” (Becchi; Julia, 1996, p. 12, tradução e grifos nossos), de modo que esse *corpus documental* não é algo identificado com clareza, mas uma empiria a ser rastreada e mobilizada em meio a um universo de tempos e lugares. Uma fonte a ser construída por meio de testemunhos fragmentários que nos chegam mediados pelo adulto.

Uma contribuição possível de ser incorporada nessa tarefa de produção das fontes para a história da infância e sua escolarização é aquela oferecida por Carlo Ginzburg em seu estudo sobre o paradigma indiciário. Tal proposição metodológica intenta apreender os vestígios quase imperceptíveis, mas que, reunidos e adequadamente mobilizados, dão acesso a sujeitos do passado que de outra forma tenderiam a permanecer no esquecimento e anonimato. Tal qual o médico italiano Morelli, o personagem-detetive Holmes ou ainda o psicanalista Freud, cabe ao historiador que toma a infância por objeto identificar o invisível no visível, a fim de que os constructos sociais dos adultos sobre a criança possam emergir da massa documental. De acordo com Ginzburg (1989, p. 179), são necessários três elementos imponderáveis: faro, intuição e golpe de vista.

O *faro*, apropriado pelo historiador que investiga a infância, aponta para alguns lugares onde mais facilmente ela pode ser encontrada: os espaços que a criança frequentou ou que para ela foram pensados. As fontes referentes à escola – sejam aquelas produzidas no seu interior ou fora dela – pode, portanto, ser a “porta de entrada” que permite o acesso à infância. Já a *intuição* diz respeito à capacidade de perceber em meio aos silêncios ou sinais de uma dada experiência as brechas e fissuras que deixam escapar as disputas, negociações e construções dos sujeitos do passado em torno da infância, sejam as produzidas por uma instituição (no caso, a escola) ou por sujeitos em particular (presidentes da província, inspetores, legisladores, professores). O último elemento a ser incorporado é o *golpe de vista*, por meio do qual se efetua a análise atenta e minuciosa, que faz “saltar aos olhos” as particularidades das continuidades ou rupturas que configuram o mosaico das construções em torno da infância que nos chegam por meio das fontes produzidas pelo adulto. Uma dessas fontes é a legislação escolar, que analisaremos a seguir.

O LEGISLADOR E A INFÂNCIA

Ao longo do período provincial, foram postos em circulação no Paraná quatro regulamentos gerais de instrução pública, nos anos de 1857, 1871, 1874 e 1876. Tais regulamentos, por sua vez, foram complementados com leis tratando da obrigatoriedade do ensino, nos anos de 1857, 1877 e 1883.

Por um lado, esse *corpus* documental – a legislação escolar –, no desenvolvimento desta investigação, foi entendido como “representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem” (Chartier, 1994, p. 104). A legislação enquanto representação passou a ser encarada não como um devaneio dos sujeitos que a produzem, mas matriz de discursos e práticas diferenciados (Chartier, 2002, p. 18) que interferem nas relações dos atores que vivenciaram determinadas realidades no passado. Por outro lado, conforme propõe Luciano Mendes de Faria Filho (1998, p. 105), duas ordens de fatores foram também levadas em conta para a análise da legislação escolar: os sujeitos envolvidos na sua produção (o presidente da província e os membros da Assembleia Legislativa Provincial) e o tipo específico de legislação que se quer tratar (a lei propriamente dita; os regulamentos; as portarias e demais atos cotidianos).

Na província do Paraná, a responsabilidade pela produção das leis esteve nas mãos de uma Assembleia Legislativa cujos membros mantinham ligações com uma ou outra das duas grandes forças motrizes da economia local: o cultivo e fabrico da erva-mate no litoral e o comércio e invernagem de gado na região dos Campos Gerais (Pereira, 1996, p. 10-11), de modo que esses dois grupos – os produtores do mate e os fazendeiros do gado – constituíram-se nas oligarquias políticas dominantes ao longo do período provincial (Balhana; Machado; Westphalem, 1969, p. 113). Magnus Pereira, perscrutando o ordenamento jurídico e econômico da sociedade paranaense dessa época, sugere certa hegemonia de um desses grupos e afirma que os bacharéis dos Campos Gerais (os filhos dos fazendeiros de gado formados em direito em São Paulo, Recife ou fora do país) nunca “concederam grandes espaços à burguesia do mate, mesmo quando no final do século XIX, esta detinha em suas mãos o domínio econômico da Província” (Pereira, 1996, p. 21).

Assim, conflitos tornaram-se inevitáveis. Para acirrar um pouco mais os ânimos, na dimensão político-partidária, o Paraná de meados do Oitocentos, a exemplo das demais unidades do Império, dividia-se entre liberais e conservadores. Os membros do partido conservador opunham-se às modificações constitucionais e apoiavam um governo centralizador, enquanto os liberais buscavam pela descentralização da autonomia das províncias (Carneiro, 1994, p. 35).

Os liberais paranaenses eram em sua maioria fazendeiros de gado, ao passo que entre os comerciantes do litoral (produtores da erva-mate) encontravam-se os grandes chefes do Partido Conservador na Província do Paraná (Balhana; Machado; Westphalem, 1969, p. 149). Se houve uma preocupação em comum a esses dois grupos de certo modo antagônicos, foi a da morigeração da população paranaense. Por meio dessa palavra, em desuso nos dias atuais, os dirigentes da província designavam um conjunto de atributos que consideravam positivos (Pereira, 1996, p. 12). Percebiam-se e falavam como morigerados, que almejavam a morigeração de uma população formada por agricultores, condutores de tropas, escravos e, a partir do último quartel do século XIX, imigrantes e libertos. Em uma tentativa de alcançar esse intento, lançaram-se à tarefa de produzir leis que regulassem as relações sociais desses indivíduos.

O papel da lei na província do Paraná, semelhante àquele encontrado por André Chervel ao analisar os textos legais franceses, parece ter sido, então, mais de

modificar ou suprimir certas práticas do que sancionar oficialmente uma realidade (Chervel, 1990, p. 190). Pela mudança dos costumes e dos hábitos da população, a lei visava à implantação da tão almejada morigeração. Dentro dessa perspectiva, da mesma forma que se queria incidir sobre a vida dos paranaenses, tornou-se necessário regular o funcionamento de uma instituição pensada para uma parcela significativa da população: a escola, franqueada ao sujeito infantil, no qual se depositavam as expectativas futuras de gerar o homem novo, morigerado. Entre as diversas leis elaboradas para a organização da escola, a atenção neste trabalho se volta, em primeiro lugar, para os regulamentos gerais de instrução pública, que pela sua natureza abrangente constituíam-se em tentativa de organizar os diversos aspectos e níveis a ela relacionados, ou seja, tanto a instrução primária como a secundária, bem como a inspeção escolar e a profissão docente.

Nos primeiros três anos após a emancipação política do Paraná, que ocorreu em agosto de 1853, a instrução pública na terra dos pinheirais continuou sendo regida pelo regulamento de 1846, da província de São Paulo, recebendo, não obstante, algumas emendas, especialmente em relação à rotina escolar. Em 1857, veio ao lume o Primeiro Regulamento Geral da Instrução Pública da Província do Paraná, que vigorou até 1871. Todavia, em um intervalo de cinco anos, entre 1871 e 1876, outros três regulamentos foram postos em circulação, o que pode ser indicado pela dificuldade que era impor sentido e regularidade ao funcionamento da instrução na província, bem como a dinamicidade da qual se revestia também naquela época o fenômeno educativo.

Os regulamentos procuraram incidir principalmente sobre os sujeitos da escola: professores, famílias e, de modo quase imperceptível, a criança, aquela que em maior número frequentava esse ambiente. Talvez ainda não se tenha dado conta aí de como o sujeito infantil adquire centralidade nesse tipo de legislação – centralidade não quantitativa, mas qualitativa. Embora ocupe pouco espaço em relação ao conjunto maior de preocupações no interior do regulamento (parágrafos e parágrafos são gastos para estabelecer parâmetros para a profissão docente, a inspeção, os empregados, conselhos literários), quando a figura infantil aparece (mais nos parágrafos que dizem respeito ao cotidiano escolar), surge em relação a aspectos fundamentais do processo de escolarização, como os espaços escolares diferenciados de acordo com os sexos; os saberes a serem ensinados nas escolas masculinas e femininas e as distintas maneiras de demarcar a idade escolar, tanto por meio da obrigatoriedade do ensino quanto pelas relações de gênero. No conjunto, essas evidências apontam para um esforço de ordenamento do tempo da infância à forma escolar.

Um segundo *corpus* que exploraremos para a elucidação de uma questão pontual – a da definição do recorte cronológico do tempo da infância – é aquele formado pelos regulamentos de obrigatoriedade do ensino, que na maioria das vezes, mesmo sem integrar o regulamento vigente, eram produzidos para com ele articularem-se, de modo que a aproximação, em alguns momentos, com as leis de obrigatoriedade de 1857, 1877 e 1883 será importante para a produção de explicações históricas sobre os fenômenos que à sua luz adquirem inteligibilidade.¹

1 No presente trabalho, deixamos de lado as discussões sobre a obrigatoriedade do ensino, ou seja, aquelas que aparecem nas falas das autoridades sobre a conveniência ou não de

No diálogo com a legislação, em alguns momentos, serviremo-nos ainda dos relatórios dos presidentes da província e inspetores gerais de instrução. Esses relatórios oficiais, embora sejam discursos condicionados a um lugar, que permite certas coisas e proíbe outras (Certeau, 2002, p. 77), indicam sentidos que às vezes se escondem em meio à opacidade do texto legislativo. Também eles são em última análise, lembra-nos Faria Filho, realização e expressão de imperativos legais (Faria Filho, 1998, p. 94).

Em razão do exposto até aqui, o caminho que trilhamos para construir uma interpretação na próxima seção do texto foi o de buscar compreender a produção dos espaços, saberes e tempos no projeto de escolarização voltado para a infância na província do Paraná – dados mais evidentes em uma primeira leitura dessas fontes –, interpretando-os e articulando-os com as categorias analíticas de gênero e idade escolar – ferramentas conceituais para o questionamento da documentação e que estão presentes, de forma implícita, no *corpus* documental. Vejamos que infância pôde ser encontrada nos “rigores da lei”.

AS INFÂNCIAS NOS “RIGORES DA LEI”

ESPAÇOS E SABERES

Gênero, conforme lembra-nos Peter Burke, é uma construção social sobre os papéis atribuídos ao homem e à mulher em diferentes tempos e lugares (Burke, 2002, p. 75-78), o que permite afirmar que tal categoria é também uma forma de representação do mundo social, já que em épocas distintas postula as expectativas depositadas pela sociedade sobre o homem e a mulher e, no processo de escolarização, sobre o menino e a menina. O que então se propunha na legislação escolar paranaense para alunos e alunas no século XIX? Como, em virtude das representações de gênero, seus tempos de infância eram diferenciados?

Começemos pondo nossa atenção nos espaços escolares conforme organizados na legislação da instrução paranaense. Para o historiador Antonio Viñao, o espaço escolar é ao mesmo tempo *lugar*, já que nele ocorre uma vivência individual e coletiva, e *espaço*, pois caracteriza e demarca um território (Viñao, 2005, p. 17). Com base nisso, é possível interpretar o interior da sala de aula na província do Paraná enquanto o *lugar* no qual se estabeleciam, por meio da disposição espacial, diferentes maneiras de as crianças viverem a experiência da escolarização na infância, e, enquanto *espaço*, na medida em que demarcava ambientes físicos (no plural) também diversificados em razão das relações de gênero.

aplicá-lo na província, bem como as implicações de ordem mais geral que já são conhecidas pela historiografia (sobre algumas dessas questões, ver Faria Filho e Gonçalves, 2004). Ao fazer essa opção, não pretendemos de modo algum sugerir que esse tipo de interpretação não seja importante para o caso paranaense, mas apenas justificar uma escolha metodológica, que tem por intuito privilegiar aspectos menos explorados sobre os quais esse tipo de fenômeno incidiu no passado, como os das idades escolares, que aprofundaremos mais adiante.

O único regulamento que versou sobre o assunto foi o primeiro, o que, em face da ausência de determinações posteriores, é forte indício de que nesse aspecto possa ter residido uma permanência histórica na experiência da organização da escola primária no Paraná Oitocentista. Eis o que prescreviam os artigos 43 a 45 do Regulamento Geral da Instrução Pública de 1857 (Paraná, 2004f):

Artigo 43 - À porta [de cada] escola haverá uma tabuleta com as armas imperiais, designando a freguesia, vila ou cidade a que pertence e sua ordem.

Artigo 44 - Cada escola do sexo masculino deve ter os seguintes objetos: uma mesa com gaveta e uma cadeira de braços para o professor sobre um estrado, com gavetas destinadas a guardar as coisas do uso da escola; duas cadeiras para os visitantes; bancos em anfiteatros com três ordens, mesas inclinadas nas costas dos bancos da 1ª e de 2ª ordem e sobre elas caixilhos para traslados caligráficos e tinteiros fixos, sendo um para cada três alunos; um banco ao lado do professor para castigos; um quadro preto de madeira para exercício de leitura, escrita e contas; um quadro com sistema geral de pesos e medidas do império e valores das moedas na parede lateral; penas, lápis, esponjas, giz, régua, papel e livros para os meninos pobres, cartões com as letras do abecedário, dois ponteiros longos, cabides para chapéus, talha para a água e dois copos ou canecas.

Artigo 45 - As escolas para o sexo feminino terão os mesmos objetos, com a diferença que os bancos formarão um quadro fechado pela cadeira da professora e que entre eles e as paredes estarão colocadas mesas com os competentes traslados e tinteiros fixos.

O artigo 43 visava demarcar nas paisagens – certamente muito pouco urbanas da recém-criada província paranaense – um *espaço* territorial distinto dos demais, justamente porque dedicado a uma atividade singular: a escolarização da criança no tempo da infância. Se a demarcação não se fazia por meio de um edifício monumental ou com arquitetura peculiar (algo que, como sabemos, precisou esperar pelos primeiros anos da República), o letreiro sobre a porta tentaria, dentro do possível, dar conta do recado, identificando o tipo de localidade (freguesia, vila ou cidade) e o grau de instrução nele ministrado.² Embora o aspecto externo, conforme queria o legislador, fosse de certa forma “padronizado”, o interior das escolas não deixaria margem para confusões: seria diferenciado de acordo com o sexo que iria frequentá-lo.

Se o artigo 45 dá a impressão de que se efetuará apenas uma pequena mudança com a disposição dos bancos, a observação da simulação em planta baixa do

2 Seguindo, muito provavelmente, a Lei do Ensino Primário francesa, a Lei Guizot (França, 1833, art. 1º), cuja influência já é conhecida pela historiografia tanto para o Brasil quando para o Paraná (Faria Filho; Lopes, 2009, p. 26; Oliveira, 1986) e a Lei Couto Ferraz de 1854 (Brasil, 1854, art. 48), o regulamento de 1857 dividiu o ensino primário em dois graus: elementar e superior. Ao que parece, segundo os relatórios presidenciais, em pouquíssimas localidades é que existiu essa última modalidade de escola primária. Tal divisão foi abolida a partir de 1871.

interior da sala de aula de uma escola de meninos e de uma escola de meninas, conforme propostas no regulamento de 1857, mas também em uma instrução anterior, de 1856, evidenciará melhor como a disposição do *espaço* escolar torna-o *lugar* de experiências diferenciadas de infância escolarizada, em razão das relações de gênero.

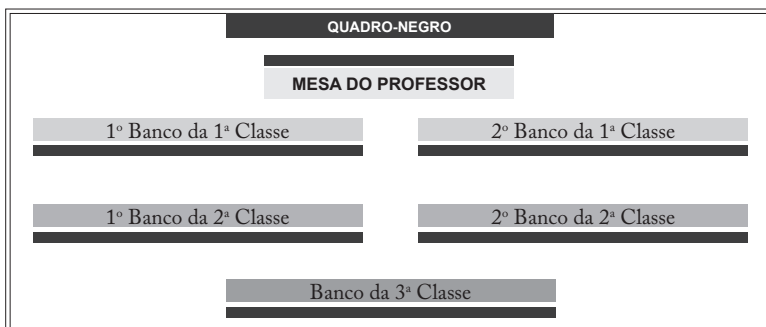


Figura 1 – Simulação em planta baixa do interior de uma escola de meninos na província do Paraná.
Fonte: Paraná (2004f).

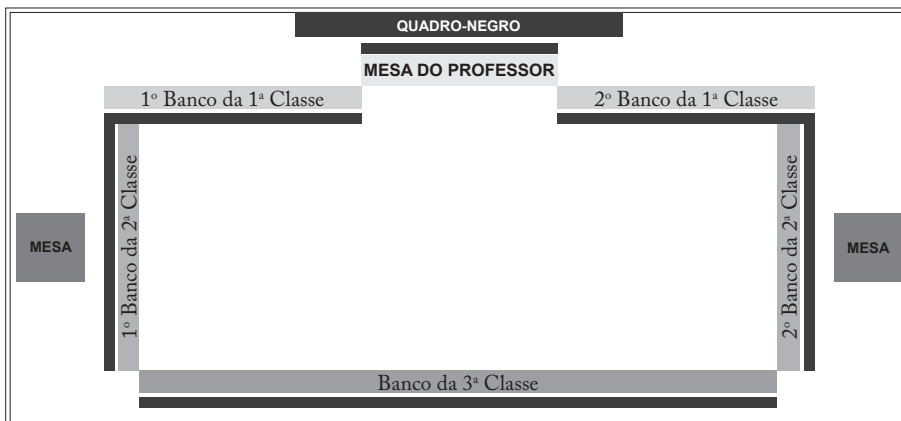


Figura 2 – Simulação em planta baixa do interior de uma escola de meninas na província do Paraná.
Fonte: Paraná (2004f).

Consoante ao prescrito na lei e representado nas plantas baixas, o interior do espaço escolar dos meninos era completamente diferente do pensado para as meninas, no modo como as classes eram divididas, para aplicação do método simultâneo.³ Enquanto os meninos deveriam ser postos um atrás do outro, de frente para o quadro-negro parietal, as meninas ficavam em círculo, de frente umas para

3 Na província do Paraná, o método adotado era o simultâneo, ministrado para três classes, as duas primeiras com dois bancos cada e a última com um único banco (Paraná, 2004a). Ainda que se trate de legislação anterior ao Primeiro Regulamento, o método

as outras, em uma posição mais incômoda para tomarem as lições que eventualmente precisassem do quadro-negro. Um detalhe, presente no artigo 44, sugere um pouco mais de conforto para os meninos em relação ao uso dos materiais que para as meninas, já que para eles, às costas dos bancos da 1ª e 2ª classe haveriam mesas para serem colocados os caixilhos para traslados caligráficos e os tinteiros, ao passo que para elas as mesas com esses utensílios eram postas atrás dos bancos, de forma que, para a execução de determinadas tarefas, necessariamente precisariam postar-se de costas umas para as outras e de frente para a parede! Possivelmente a (in)disposição da escola de meninas visava deixá-las livres nos bancos para o ensino de uma matéria exclusiva do seu sexo: os trabalhos de agulha, fazendo com que o *espaço* assim disposto se tornasse *lugar* para vivência de relações consideradas próprias do universo da mulher, ao contrário das que se queria estabelecer na sala de aula do sexo masculino.

De acordo com o inspetor geral Joaquim Ignácio Silveira da Mota – autor do regulamento aqui em análise –, o ensino dos trabalhos de agulhas nas escolas da província era de suma importância

[...] porque à mulher, quer nascesse em palácios, quer nas choupanas, a agulha é o seu emprego natural. Segundo Mdme. Campam precisam habituar-se desde a mais tenra idade a um ademan tranqüilo, a um modo decente, que fica bem à modéstia e realça ao tempo as graças. É necessário que para logo, adquiram hábitos que as façam sedentárias. (Silveira da Mota, 1856, p. 34)

Desse modo, na opinião do inspetor, o ensino dos trabalhos de agulhas levaria a menina a, já no tempo da infância, ir adquirindo hábitos e atitudes consideradas mais adequadas à mulher, especialmente o hábito do sedentarismo, em uma população que, em virtude de viver do cultivo da erva-mate e da criação e condução de tropas, tinha no costume das “andanças” uma das suas características mais evidentes e que impunham sérias limitações à imposição do poder do Estado sobre suas vidas. Assim, também pela via dos saberes, o *espaço* da sala de aula ia transformando-se em *lugar*. Essa transição era reforçada até mesmo por meio das matérias prescritas para meninos e meninas e que sofreu sutis modificações ao longo do período provincial, conforme se observa na comparação dos quatro regulamentos de instrução.

Valendo-nos aqui do *golpe de vista* do paradigma indiciário, conseguimos observar no primeiro período, 1857, uma diferenciação maior entre as matérias a serem ensinadas para meninos e meninas. No jogo das representações, a gramática e a regra de três eram necessárias apenas para os meninos. Os trabalhos de agulha, em contrapartida, seriam exclusividade da instrução feminina. Já de 1871 em diante, meninos e meninas deveriam aprender as mesmas matérias. O diferencial continuava sendo os trabalhos de agulhas para as escolas do sexo feminino. O que esses *indícios* podem apontar?

prescrito vigorou ao longo do período provincial e, em seu bojo, muito provavelmente, a disposição espacial proposta.

Quadro 1 – Matérias do ensino primário para ambos os sexos na província do Paraná (1857-1876)

Ano	Meninos	Meninas
1857	Leitura e caligrafia Gramática da língua nacional Religião Princípios de ordem moral cristã e doutrina Noções gerais de geometria Teoria e prática aritmética até a regra de três Sistema de pesos e medidas do Império	Leitura e caligrafia Religião Princípios de ordem moral cristã e doutrina Noções gerais de geometria Aritmética (as quatro operações) Sistema de pesos e medidas do Império Trabalhos de agulhas
1871	Leitura e caligrafia Gramática da língua nacional Instrução religiosa Instrução moral Aritmética até as proporções, incluindo o sistema métrico de pesos e medidas	Leitura e caligrafia Gramática da língua nacional Instrução religiosa Instrução moral Aritmética até as proporções, incluindo o sistema métrico de pesos e medidas Diversos trabalhos de agulha
1874	Leitura e caligrafia Gramática da língua nacional Instrução religiosa Instrução moral Aritmética até as proporções, incluindo o sistema métrico de pesos e medidas	Leitura e caligrafia Gramática da língua nacional Instrução religiosa Instrução moral Aritmética até as proporções, incluindo o sistema métrico de pesos e medidas Diversos trabalhos de agulha
1876	Leitura e escrita Noções gerais de gramática nacional Instrução religiosa Instrução moral De elementos de aritmética e desenho linear, compreendendo o estudo do sistema métrico Geografia e história, particularmente da província	Leitura e escrita Noções gerais de gramática nacional Instrução religiosa Instrução moral De elementos de aritmética e desenho linear, compreendendo o estudo do sistema métrico Geografia e história, particularmente da província Prendas domésticas

Fonte: Paraná (2004c, 2004d, 2004f, 2004g).

Em relação à *diferenciação das matérias*, eles apontam que o projeto de escolarização construído pelo texto legal visava oferecer maiores oportunidades de inserção na vida pública paranaense ao homem que à mulher, a quem se queria reservar o cuidado do lar, a “arte” dos afazeres domésticos. Especialmente quando se considera que podem ter permanecido em circulação as ideias defendidas pelo primeiro presidente da província, Zacarias Góes de Vasconcellos, para quem “oferecer instrução às mulheres é criar uma escola em cada família” (Vasconcellos, 1854, p. 20), algo que, embora justificasse a sua não exclusão da instrução, indicava e delimitava o espaço no qual poderia atuar.

Mas, em face da constatação de *certa equiparação das matérias* a serem ensinadas a partir do regulamento de 1871 entre as escolas do sexo masculino e feminino, é oportuno dialogar com as investigações de Maria Cristina Gouvêa (2003) sobre a escolarização em Minas Gerais, a fim de buscarmos pistas que ajudem em uma interpretação para esse fenômeno paranaense. Essa historiadora vê a escola não apenas como uma instância de preparação da mulher para a vida doméstica, mas também para o mundo do trabalho, uma vez que muitas delas, no século XIX, valeram-se do conhecimento dos trabalhos de agulha para ganhar o sustento para si e para os seus (*idem*, p. 10). Da análise das fontes com as quais opera (legislação, ofícios de professores e relatos de viajantes oitocentistas), essa historiadora relaciona ainda a oferta de escolarização para mulheres com sua entrada no mercado de trabalho pela profissão docente, já que

Para o exercício do magistério era fundamental a inserção das meninas nas escolas elementares, onde deveriam realizar o aprendizado básico que lhes permitisse, aos 13 anos, candidatarem-se às escolas normais. Assim é que a feminilização [*sic*] do magistério trouxe impacto para a instrução elementar, pré-requisito para a preparação para o magistério. Mesmo as professoras que não frequentavam as escolas normais deveriam instruir-se, sendo as escolas públicas um espaço privilegiado para tais camadas sociais. (*idem*, p. 9)

Voltando o olhar para o contexto paranaense, uma hipótese que se pode formular, apoiada nas fontes aqui mobilizadas e nas experiências identificadas na província de Minas Gerais, é de que, na legislação que definia desde cedo os papéis de cada gênero na sociedade, delimitando a presença feminina aos domínios do privado, na medida em que foi surgindo a necessidade da inserção da mulher no magistério, relacionando-o a uma função privada, no sentido da escola como uma extensão da casa da professora, somada ao aumento da oferta de instrução pública para as meninas e à preferência de que esta fosse dada por senhoras ou senhoritas, uma possibilidade de mudança foi surgindo e diminuindo a diferenciação do currículo de meninos e meninas, uma vez que o exame para ser professora consistia, entre outros fatores, em proficiência nos conhecimentos a serem ensinados (Paraná, 2004f, regulamento de 1857, art. 73; Paraná, 2004d, regulamento de 1871, art. 43; Paraná, 2004c, regulamento de 1874, art. 68, acrescido de noções elementares de geografia e história pátria).

Levando-se em conta que nesse período ainda não existia escola normal no Paraná, uma aluna que teve acesso aos saberes elementares na vigência do regulamento de 1857 teria dificuldade em ser professora em 1871, já que desconhecia a gramática da língua nacional e a regra de três e proporções. Possivelmente seja essa a causa da equiparação dos conteúdos das escolas de meninos e meninas, o que garantiria a estas, por meio do acesso à escolarização na infância, os conhecimentos mínimos para futuro ingresso no magistério, tanto em cadeiras femininas como promíscuas, essas últimas, mais ao fim do período provincial.

Um indicativo de que essa estratégia de fato existiu e surtiu efeito pode ser notado nos números referentes ao quadro de professores na província do Paraná,

que apontam que o processo de feminização do magistério – aqui entendido como a paulatina entrada da mulher no espaço escolar para ocupar a função de professora, gerando uma diminuição no número de homens a exercer tal ofício – foi efetivado ao longo do período provincial, superando até mesmo a perspectiva de as mulheres atuarem apenas no ensino feminino – o que mais uma vez reforça a necessidade de terem acesso aos mesmos saberes que os meninos.

Em 1854, quando da criação da província do Paraná, havia 8 professoras e 17 professores (Vasconcellos, 1854). Em 1882, o número de professoras e professores era quase o mesmo: 42 mulheres e 46 homens (Marcondes, 1882). Em 1894, as mulheres professoras eram a maioria no então estado do Paraná: 82 mulheres e 23 homens (Munhoz, 1894). Esses números não se poderiam ter modificado se, entre outros fatores, não estivesse também a possibilidade de aquisição dos conhecimentos necessários para a mulher exercer a profissão docente. Ao produzir novos saberes para as escolas do sexo feminino, é possível enxergar, assim, indícios de outra representação de gênero em fase de elaboração, mas construída no tempo da infância: a menina como futura professora. Tanto que, em 1882, outro inspetor geral, Moysés Marcondes, do seu lugar de discurso, podia emitir uma opinião bem diferente daquela do inspetor Joaquim Ignácio Silveira da Mota, em 1856, que conhecemos alguns parágrafos atrás. Para Marcondes (1882, p. 7, grifos nossos),

É um fato reconhecido pelos países, os mais adiantados, que as *mulheres são naturalmente mais bem dotadas que os homens para a função do ensino primário*. Esta verdade é intuitiva se considerarmos que para ser mãe a mulher deve conhecer todos os recantos do coração da criança. Além disso, há outras vantagens, de importância social, no fato de ser o corpo docente constituído quase que exclusivamente pelo sexo feminino. *O magistério é uma carreira que oferece um modo de vida honesto, que pode ser abraçado por muitas senhoras desamparadas e que servirá também de garantia à felicidade doméstica de famílias pobres.*

AS IDADES ESCOLARES

Outro dado a ser considerado em relação à infância na legislação são as expectativas de gênero construídas na articulação com as representações sobre a idade escolar. Passemos a elas.

Por meio do conceito de idade escolar, a historiografia vem designando o período da infância considerado mais adequado para a aquisição dos saberes escolarizados (Gondra, 2007; Gouvêa, 2004). Se concordarmos com Norbert Elias que o tempo é uma construção social, resultado da convivência e interdependência dos seres humanos (Elias, 1998, p. 15), representando “uma síntese de nível altíssimo, uma vez que relaciona posições que se situam respectivamente, na sucessão de eventos físicos, no movimento da sociedade e no curso de uma vida individual” (*idem*, p. 17), as definições das idades, enquanto recortes desse tempo social na vida de indivíduos inseridos em grupos sociais (no nosso caso, a criança inserida na escola), acabam levando em conta não apenas o seu desenvolvimento físico e intelectual, mas, inclusive, o lugar e a função que assumem (ou que são coagidos a assumir) no grupo do qual fazem parte.

Desse modo, a definição da idade caminha associada à de papel social, que, como vimos, era construído de formas diferenciadas para meninos e meninas. A fim de compreendermos como no Paraná a legislação realizava, pela faixa etária, essa diferenciação, partamos de um *indício* que nos chega por meio do Regulamento da Instrução de 1874 (Paraná, 2004c, art. 24).

Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: [...] os menores de 5 anos (Paraná, 1874, art. 9º, § 3º) É obrigatório o ensino primário para todos os meninos de 7 a 12 anos do sexo masculino e de 7 a 10 do sexo feminino [...].

Observando o Regulamento Geral da Instrução Pública de 1874, percebe-se que a idade escolar foi produzida de duas maneiras nesse texto legal: por meio do recorte etário das infâncias permitidas na escola – 5 anos ou mais, a idade prevista para matrícula – e do recorte etário das infâncias obrigadas à escolarização – a idade sujeita à obrigatoriedade escolar.

No entanto, é forçoso reconhecer que só nesse regulamento foi que figurou, além da delimitação das idades permitidas na escola, a informação sobre as infâncias obrigadas à escolarização. Porém a obrigatoriedade já havia sido decretada na província em outros momentos, de modo que, para a construção de interpretações históricas, convém pôr em movimento aquilo que Ginzburg denominou de *intuição alta*, a “capacidade de passar imediatamente do conhecido para o desconhecido, na base de indícios” (Ginzburg, 1989, p. 179). A intuição propõe, assim, visitar também três textos legais – as leis de obrigatoriedade do ensino de 1857, 1877 e 1883 – para verificarmos aonde esse indício do regulamento de 1874 pode nos levar.

Em relação à *idade permitida para matrícula*, nos regulamentos gerais de instrução pública, entre os anos de 1857 e 1876, ela sofreu poucas alterações, oscilando dos 5 aos 15-16 anos, não apresentando nenhuma diferenciação entre meninos e meninas. Uma ressalva deve ser feita para o período de 1871 a 1876, quando não foi estabelecida uma idade máxima para matrícula nas escolas. Já as leis de obrigatoriedade foram bem mais flexíveis no recorte etário abarcado e nas diferenciações que estabeleceram, vez ou outra, entre meninos e meninas no tocante às *idades obrigadas à escolarização*.

Em dezembro de 1857, foi expedida uma instrução para execução dos artigos 33, 34 e 35 do regulamento de instrução daquele ano, versando sobre a implementação da obrigatoriedade do ensino. Estavam sujeitos a ela os meninos e meninas entre 7 e 15 anos (Paraná, 2004b, proposta de 1857, art. 1º). Em 1874, conforme já é de nosso conhecimento, a obrigatoriedade do ensino passou a não abarcar o mesmo período da vida de meninos e meninas. Estas estavam obrigadas à permanência na escola entre 7 e 10 anos, enquanto os meninos o eram dos 7 aos 12 anos. Em 1877, outra lei de obrigatoriedade do ensino, sem diferenciar meninos e meninas, estabeleceu que não se poderia deixar a escola antes dos 10 anos, sugerindo ser esse o limite do recorte temporal por ela abarcado (Paraná, 2004h). A derradeira alteração foi realizada em 1883, quando a última lei de obrigatoriedade foi sancionada, articulando-se com o regulamento de 1876. Nessa lei, ficaram obrigados a

escolarização os meninos entre 7 e 14 anos e as meninas entre 7 e 12 anos (Paraná, 2004e, Regulamento do Ensino Obrigatório, 1883, art. 1º). Nesse levantamento feito até aqui, sobre as idades permitidas e as idades obrigadas à escolarização, o hiato entre o que permanece e o que diferencia é o espaço para nossa interpretação. Começamos pelo que *permanece*: a idade de ingresso no mundo da escola.

A passagem dos 5 para os 6 anos como uma baliza diferenciadora na experiência do tempo da infância já era assinalada por Comenius no século XVI, ao afirmar que, antes deles, o regaço materno é que deveria ser a escola da infância, ao passo que dos 6 aos 12 anos é que a escola primária seria o lugar de formação da criança (Comenius, 2001, p. 114). Com isso, o pedagogo europeu reconhecia um tempo específico da vida do ser humano – dos 6 aos 12 anos – como propício para a aquisição de saberes distintos dos anteriormente recebidos no seio da família e dos que ainda precisariam ser adquiridos posteriormente. A demarcação inicial da legislação paranaense parece ter sido estabelecida, até certo ponto, em sintonia com o pensamento desse pedagogo e, sobretudo, com a Lei Couto Ferraz, que trabalhava também com essas balizas temporais (Brasil, 1854, art. 59),⁴ tanto que, a exemplo do que fazia a lei do município da Corte, não diferenciava meninos e meninas, sugerindo que não era no início da escolarização que as relações de gênero eram estabelecidas por meio da idade, mas sim nos modos de efetivá-la (como as matérias e espaços que já conhecemos aqui), e em especial na obrigatoriedade de permanecer na escola para receber a instrução.

Entretanto, o fato de reconhecer a “inspiração” vinda da Corte e de Comenius não deve nos levar a pensar que as “ideias em circulação” eram aplicadas mecanicamente à realidade no Paraná. No tocante à idade inicial do tempo da infância escolarizada, em 1856, às vésperas da aprovação do primeiro regulamento e que manteria a baliza de 5-6 anos como o momento de início da escolarização, o inspetor Joaquim Ignácio Silveira da Mota notava que era comum os pais nos trabalhos rurais se fazerem acompanhar “de toda a família e tiram partido dos serviços das próprias crianças de seis anos para cima” (Silveira da Mota, 1856, p. 11).

Tomando essa constatação do inspetor como uma evidência histórica, que segundo Edward Thompson tem dupla natureza, intencional e não intencional (Thompson, 2009, p. 41), ela pode ser interrogada e interpretada com base nessas duas dimensões. No primeiro caso, o inspetor demonstra o conhecimento sobre um dado comum à época: que, aos 6 anos de idade, a criança já era considerada força de trabalho útil à sobrevivência de sua família. Não intencionalmente, porém, essa evidência deixa escapar que, ao reafirmar o início do tempo da infância escolarizada em torno desses mesmos 6 anos, entrava-se em confronto com essas famílias e manifestava-se o desejo de escolarizar, tomar para a escola, esse tempo da vida dos pequenos, esse tempo “dos seis anos para cima”.

4 E nesse aspecto, é bom que se diga, nem a legislação paranaense e tampouco a lei do município da Corte podem ter recebido influência da lei francesa de 1833 – que não estabelecia a idade para ingresso na escola – ou ainda dos estudos de Condorcet, de fins do século XVIII, já que estes propunham que a escolarização primária se iniciasse aos 9 anos (Condorcet, 2008, p. 72).

Assim, a idade escolar na província do Paraná começava não apenas no período em que Comenius considerava que a criança estava pronta para aprender, mas no mesmo tempo em que o menino paranaense estava pronto a começar o trabalho na roça com os pais. E isso será causa de tensão declarada entre família e escola ao longo de todo o período provincial, em uma luta na qual a posse do tempo de vida da infância entre ambas foi o objeto de disputa.

Tendo visto o que permanece na experiência da demarcação da infância escolarizada, passemos então *àquilo que diferencia*. José Gonçalves Gondra, relacionando a construção das cronologias de vida às formas de escola, chama atenção para um elemento que pode ter tido peso na definição da obrigatoriedade escolar e de uma determinada idade que a ela ficou submetida. Para esse historiador, a divisão e a segmentação das idades concorrem para unificar o que se encontra recoberto em cada uma das etapas da vida,

unificação que também tem rebatimento nas ações do Estado e no modo como o mesmo se dispõe a prestar determinados serviços à mais tenra infância. Nesse sentido, a definição da infância pode estar articulada à disposição do Estado em atender uma determinada faixa etária ou nível de escolarização. (Gondra, 2007, p. 233)

Se, por um lado, concordando com Gondra, a obrigatoriedade ajuda a dar visibilidade à infância, por outro, ela dá visibilidade às disponibilidades (ou não) do Estado no atendimento a grupos que ele ajudou a demarcar e obrigar à escola. Nessa direção, na província do Paraná, a legislação produzia diferentes tempos de obrigatoriedade do ensino para meninos e meninas e, indo mais além, revela as diferentes disponibilidades dos legisladores em retê-los no interior da escola para garantir, por meio da escolarização, a aquisição dos saberes escolarizados.

Destarte, tendo ambos a possibilidade de iniciarem a escolarização aos 6 anos, o período pelo qual estariam obrigados a permanecer na escola – e pelo qual o Estado, no contraponto, obrigava-se a garantir-lhe a instrução – não era o mesmo, de modo que emerge a clara preocupação de assegurar um tempo maior de permanência no espaço escolar para os meninos do que para as meninas. Assim, em 1857 e em 1871 a lei procurou impor a obrigatoriedade sobre a escolarização das crianças – fossem meninos ou meninas – por um período de oito anos dentro do tempo da infância, coincidindo com a idade escolar. Em 1874, o tempo da obrigatoriedade passou a ser diferenciado: para as meninas, eram em três anos do tempo da infância que seus pais e elas estavam sujeitos aos “rigores da lei”, enquanto para os meninos esse período foi de cinco anos. Em 1877, meninos e meninas se “encontraram” novamente nas preocupações dos legisladores, ficando obrigados à escolarização por um período aproximado de quatro anos. Na última modificação, que permaneceu até o momento em que o Paraná passou de província a estado, as meninas ficavam obrigadas à escolarização por cinco anos, enquanto os meninos o eram pelo período de sete anos.

As oscilações aqui identificadas, com base apenas na documentação explorada, não permitem apontar com maior acerto as causas que as motivaram. Todavia,

constituem-se em constatações a serem mais bem exploradas no cotejamento com outras bases documentais. O que se pode dizer com alguma certeza é que, se pela obrigatoriedade os legisladores queriam privilegiar de alguma forma a criança, não é difícil destacarmos quem deveriam ser os maiores beneficiados pela legislação que cuidou desse importante assunto no contexto paranaense.

Segundo Giovanni Levi e Jean-Claude Schmitt, “os indivíduos não pertencem a grupos etários, eles os atravessam” (Levi; Schmitt, 1996, p. 9). Assim, um último aspecto para o qual gostaríamos de chamar atenção em relação às idades escolares e à obrigatoriedade do ensino é de que elas construíram diferentes experiências de infâncias no interior da escola. Não se trata de infâncias compartimentadas, mas sobrepostas e que podiam ser vividas, ou para usar a expressão de Levi e Schmitt, atravessadas pelas crianças, de muitos modos e maneiras.

Assim, uma criança que entrasse na escola no início da idade escolar, mas antes do período da obrigatoriedade, pode ter tido a experiência de uma infância na qual a permanência na escola não era fruto de coação legal. Em contrapartida, se lá permanecesse durante um daqueles períodos de idade sujeitos à obrigatoriedade do ensino, teria vivido uma experiência do tempo infantil diferente daquela inicial. Por fim, se lá continuasse mesmo após o término da obrigatoriedade, poderia passar a viver uma espécie de infância que, sem coação, permanecia no espaço de escolarização. Que essa nossa criança é hipotética, não se pode negar. Mas que, ao atravessar essas infâncias propostas de formas diferenciadas no texto legal, a criança paranaense do século XIX pode ter tido diferentes possibilidades de ser e viver como criança, a partir de como sua relação com a escola era construída na legislação, é uma questão que merece ser futuramente explorada.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Percorrer a legislação da Instrução Pública da Província do Paraná em busca de vestígios sobre os modos como o tempo da infância e as práticas de escolarização para ele voltados foram construídos pelos legisladores ajudou a perceber a centralidade que a criança e os tempos infantis nos ocupavam neste *corpus* documental e na própria organização da escolarização primária, já no período imperial, a partir das experiências históricas em uma das províncias do Império.

O tempo da infância escolarizada, na operação escriturística do legislador paranaense e a partir de um conjunto de questionamentos a que aquela foi submetida, foi produzido, sobretudo, no plural: uma escolarização da infância feminina e outra da infância masculina. Essa diferenciação foi evidenciada não apenas nos espaços e saberes mobilizados, mas também na própria intenção do governo em criar mecanismos de obrigatoriedade do ensino, nos quais os meninos estariam sujeitos à permanência nas escolas por um período maior que as meninas. Todavia, isso não se constituiu em uma permanência no período analisado. Antes, em uma alternância, a sinalizar que aquele pode ter sido um momento de decisões e definições em torno dessa questão no Paraná.

Por mais que o projeto de escolarização no texto legal tenha tentado demarcar e delimitar com rigor os lugares sociais das infâncias, ele próprio deixa escapar a

tensão entre papéis sociais atribuídos e papéis sociais desempenhados pela mulher, como no caso da identificação de que, a partir da década de 1870, começou-se a produzir a imagem da menina como futura professora, por meio da equiparação dos saberes a ela destinados. Desse modo, a lei enquanto ordenadora das relações sociais não pôde deixar de relacionar-se com o próprio fluxo da experiência social que visava organizar, na qual a necessidade da inserção da mulher no mundo do magistério interagiu com o próprio processo de escolarização, alterando o modo como ele era proposto para a infância feminina.

Há que se observar ainda, embora não tenha sido objetivo deste artigo operar com a categoria de identidade social, que esse projeto de escolarização da infância posto em movimento na província do Paraná voltava-se, sobretudo, a meninos e meninas pobres, vindos das famílias das classes médias urbanas e de agricultores das regiões rurais, para os quais a instrução deveria assegurar a tão almejada morigeração da população, desde os primeiros anos de vida. Tanto que, para algumas dessas meninas pobres, ao longo do período, o magistério foi sendo concebido como uma profissão capaz de assegurar-lhes sustento e vida honesta, em uma formação que, em certa medida, tinha seus primeiros passos dados já durante o processo de escolarização da infância feminina, conforme flagrado no período aqui estudado.

Por fim, operar com a noção da “escolarização da infância” apontou que, de fato, o que a legislação podia e conseguia fazer era apenas isto: propor mecanismos e práticas para que o tempo infantil fosse modelado e adaptado aos imperativos da forma escolar, que por sua vez estava a serviço da construção de uma população morigerada, com hábitos modificados e papéis sociais incorporados. Todavia, ao escolarizar um tempo social, tinham a clara intenção de incidir sobre os sujeitos que o viviam. Cientes de que a infância informa as experiências históricas concretas de ser criança, futuras investigações poderão demonstrar sobre como essa “escolarização da infância” no Paraná foi apropriada, mostrando as experiências de escolarização da criança que lá tiveram lugar.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BALHANA, A. P.; MACHADO, B. P.; WESTPHALEM, C. M. *História do Paraná*. Curitiba: Grafipar, 1969.

BECCHI, E. *I bambini nella storia*. Roma; Bari: Laterza, 1994.

_____.; JULIA, D. *Storia dell’infanzia: storia senza parole?* In: _____.; _____. *Storia dell’infanzia: dal antichità al seicento*. Roma; Bari: Laterza, 1996.

BLOCH, M. *A apologia da história ou o ofício do historiador*. Tradução de André Teles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Decreto n. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Lei Couto Ferraz. *Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 45, pt. I, 1854. Disponível

- em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 18 jul. 2016.
- BURKE, P. *História e teoria social*. Tradução de Klauss Brandini e Roneide Majer. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- CARNEIRO, D. *História do Paraná*. Curitiba: Banestado, 1994.
- CERTEAU, M. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense, 2002.
- CHARTIER, R. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*, São Paulo: FGV, v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.
- _____. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n. 2, p. 177-229, 1990.
- COMENIUS, I. A. *Didática magna*. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- CONDORCET, Marquês de [Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat]. *Cinco memórias sobre a instrução pública*. Tradução de Maria das Graças Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- CUNNINGHAM, H. *Storia dell'infanzia*. Bologna: Mulino, 1997.
- ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FARIA FILHO, L. M. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: _____. (Org.). *Educação, modernidade e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 90-125.
- _____.; GONÇALVES, I. A. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 159-188.
- _____. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, M. L. A. (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 193-211.
- _____.; LOPES, E. M. T. A influência francesa na educação brasileira. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Editora Dimensão, v. 15, n. 86, p. 20-27, mar./abr. 2009.
- FRANÇA. *Loi sur l'instruction primaire*. Loi Guizot du 28 juin 1833. Paris: Ministério da Instrução Pública da França. Disponível em: <http://dcalin.fr/textoff/loi_guizot.html>. Acesso em: 27 jul. 2016.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.
- GONDRA, J. G. Cronologias de vida e formas de escola. In: BENCOSTTA, M. L. A. (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 212-236.
- GOUVÊA, M. C. S. Os fios de Penélope: a mulher e a educação feminina no século XIX. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariacristinasoaresgouvea.rtf>>. Acesso em: 14 fev. 2011.

_____. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: SBHE; Autores Associados, n. 8, p. 265-288, jul./dez. 2004.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: SBHE; Autores Associados, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

LEVI, G.; SCHIMITT, J.-C. (Orgs.). *História dos jovens*. Tradução de Cláudio Marcondes, Nilson Moulin e Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 1.

LOPES, E. M. T. *Origens da educação pública: a instrução na Revolução Burguesa do século XVIII*. São Paulo: Loyola, 1981.

MARCONDES, M. *Relatório que ao Ilmo. e Exmo. Sr. Dr. Carlos Augusto de Carvalho, Presidente da Província do Paraná, apresentou o Dr. Moysés Marcondes, Diretor Geral da Instrução Pública da mesma Província*. Curitiba: Typografia do Dezenove de Dezembro, 1882.

MUNHOZ, C. A. *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Francisco Xavier da Silva, governador do Estado do Paraná, por Caetano Alberto Munhoz, Secretário de Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública em 19 de setembro de 1894*. Curitiba: Typ. e Lith. a Vapor da Companhia Imprensa Paranaense, 1894.

OLIVEIRA, M. C. M. *O ensino primário na província do Paraná 1853-1889*. Curitiba: SEED, 1986.

PARANÁ. Instrução de 27 de dezembro de 1856. In: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (Orgs.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP, 2004a.

_____. Proposta de 31 de dezembro de 1857. In: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (Orgs.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP, 2004b.

_____. Regulamento da Instrução Pública Primária de 1º de setembro de 1874. In: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (Orgs.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP, 2004c.

_____. Regulamento da Instrução Pública Primária de 13 de maio de 1871. In: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (Orgs.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP, 2004d.

_____. Regulamento do Ensino Obrigatório de 3 de dezembro de 1883. In: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (Orgs.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP, 2004e.

_____. Regulamento Geral da Instrução Pública de 8 de abril de 1857. In: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (Orgs.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP, 2004f.

_____. Regulamento Orgânico da Instrução Pública de 16 de julho de 1876. In: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (Orgs.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP, 2004g.

_____. Regulamento para o Ensino Obrigatório da Província de 6 de julho de 1877. In: MIGUEL, M. E. B.; MARTIN, S. D. (Orgs.). *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília: INEP, 2004h.

PEREIRA, M. R. M. *Semeando iras rumo ao progresso*. Curitiba: Editora UFPR, 1996.

SILVEIRA DA MOTA, J. I. *Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública Joaquim Ignácio Silveira da Mota ao Vice-Presidente da Província José Antonio Vaz de Carvalhaes em 31 de Dezembro de 1856*. Curitiba: Typografia de Cândido Martins Lopes, 1856.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Tradução de Waltensir Dutra. [S.l.]: Copyflet, 2009.

VASCONCELLOS, Z. G. *Relatório do Presidente da Província do Paraná o Conselheiro Zacarias de Góes e Vasconcellos na abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 15 de julho de 1854*. Curitiba: Typ. Paranaense de Cândido Martins Lopes, 1854.

VIÑAO, A. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTA, M. L. A. (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-47.

SOBRE OS AUTORES

JUAREZ JOSÉ TUCHINSKI DOS ANJOS é doutor em educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor da mesma instituição.
E-mail: juarezdosanjos@yahoo.com.br

GIZELE DE SOUZA é doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR).
E-mail: gizelesouza@uol.com.br

Recebido em fevereiro de 2014
Aprovado em março de 2015