

“QUANDO O HOMEM SABE LER, ESCREVER E CONTAR, PÓDE, POR SUA PRÓPRIA INDIVIDUALIDADE, DESENVOLVER-SE E ESCLARECER-SE”: A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS POBRES NA PROVÍNCIA DA PARAHYBA DO NORTE (1855-1866)^{1,2}

**ANANIAS, Mauricéia (Brasil, Paraíba, João Pessoa)^{1*};
SANTOS, Lays Regina Batista de Macena Martins dos (Brasil, Paraíba, Campina Grande)^{2**}**

¹Universidade Federal da Paraíba

²Universidade Federal de Campina Grande

<https://orcid.org/0000-0002-8594-8436>*

<https://orcid.org/0000-0002-8738-4806>**

RESUMO

A institucionalização da escola primária no século XIX pautava-se pelas tentativas de consolidar o letramento. Legislação e outros documentos oficiais funcionavam como mediadores na edificação de costumes e hábitos que visavam à formação intelectual e moral do povo. Pretende-se apresentar prescrições para as aulas de primeiras letras e ações de sujeitos envolvidos nos processos de

escolarização na Parahyba do Norte. Analisaram-se relatórios da instrução pública e de presidentes da Província, legislação e documentos diversos. Conclui-se que aprender a ler e a escrever foram práticas acessadas também por sujeitos pobres que, pela inserção no universo escolar, buscavam atingir o comportamento desejado e a acomodação em diferentes espaços da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: História da educação. Escolarização de pobres. Primeiras letras. Parahyba do Norte.

“WHEN A MAN KNOWS TO READ, WRITE AND COUNT, HE CAN, ON HIS OWN IDENTITY, TO CLARIFY AND EXPAND HIMSELF”: NORTHERN PARAHYBA POOR CHILDREN SCHOOLING (1855-1866)

ABSTRACT

The institutionalisation of primary school in the nineteenth century was determined by the attempts to consolidate the literacy. Legislation and other official documents were available as mediators in customs and habits establishing and aimed people intellectual and moral formation. It is intended to present primary classes' prescriptions and schooling

processes subjects of northern Parahyba. Were seen public instruction and province presidents' reports, legislation and various documents. The conclusion is that writing and reading were abilities also assessed by poor subjects, which through the school universe searched to reach the desired behavior and different spaces accommodation.

KEYWORDS: Educational processes. Primary School. Legislation.

“CUANDO EL HOMBRE SABE LEER, ESCRIBIR Y CONTAR, PUEDE, POR SU PROPIA INDIVIDUALIDAD, DESARROLLARSE Y ESCLARECERSE”: LA ESCOLARIZACIÓN DE NIÑOS POBRES EN LA PROVINCIA DE PARAHYBA DEL NORTE (1855-1866)

RESUMEN

La institucionalización de la escuela primaria en el siglo XIX se basaba en los intentos de consolidar el letramento. Legislación y otros documentos oficiales funcionaban como mediadores en la edificación de costumbres y hábitos que apuntaban a la formación intelectual y moral del pueblo. Se pretende presentar prescripciones para las clases de primeras letras y acciones de sujetos involucrados en los procesos de escolarización en Parahyba del Norte. A fin de analizar

cómo los alumnos pobres vivenciaron la instrucción en una sociedad elitista y esclavizadora, se analizaron informes de la instrucción pública y de presidentes de la provincia, legislación y documentos diversos. Se concluye que aprender a leer y escribir fueron habilidades accedidas también por sujetos pobres que, vía inserción en el universo escolar, buscaban alcanzar el comportamiento deseado y el acomodamiento en diferentes espacios de la sociedad.

PALABRAS CLAVE: Historia de la educación. Escolarización de pobres. Primeras letras. Parahyba del Norte.

¹ O trecho entre aspas foi transcrito do tópico sobre instrução pública (PARAHYBA DO NORTE, 1861, p. 6).

² Este artigo conta com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (Capes) na condição de bolsa de demanda social para o doutorado.

1 INTRODUÇÃO

O processo de institucionalização da escola primária ao longo do século XIX trouxe em seu bojo a relação entre instrução, civilização e progresso social. Nos discursos em voga, passar pela escola seria elemento imprescindível para afastar o povo do atraso e libertá-lo da ignorância, resultando em uma sociedade civilizada (SANTOS, 2016).

No dia 1º de agosto de 1861, o presidente da província da Parahyba do Norte, Francisco Araujo Lima, apresentou no seu Relatório a ideia acima anunciada e tão propagada nos anos seguintes. Para ele e tantos outros pensadores da época, a frase de sua autoria e que compôs o extrato que deu o título a este trabalho sintetizou a dinâmica presente na educação em defesa de que, a partir do entendimento básico do ler, escrever e contar – o *desenvolver-se* – o sujeito individualmente faria parte do progresso social que o levaria ao topo da cultura intelectual: o *esclarecer-se* (PARAHYBA DO NORTE, 1861).

Na Parahyba do Norte³, como nas demais províncias que constituíam o império brasileiro, tais ideias e ações puderam ser vislumbradas, conforme viemos discutindo em trabalhos anteriores (ANANIAS; BARROS, 2015; SANTOS, 2016, SANTOS; ANANIAS, 2017). A legislação da instrução pública assim como outros documentos emanados dos poderes oficiais eram elementos da edificação de uma rede de escolas que contribuiria para a formação de hábitos e costumes que visavam ao progresso intelectual e moral dos paraibanos. Assim, as leis e regulamentos da instrução e todo o processo que envolvia sua produção, divulgação e defesa, para além de uma prescrição de criação de aulas, teriam uma “[...] conotação pedagógica implícita na ação legislativa: a lei moldaria o caráter, ordenaria as relações, civilizaria o povo, construiria a nação” (FARIA FILHO, 2005, p. 252).

A documentação prescrevia questões relativas ao ler, escrever e contar, elementos que contribuiriam para o desenvolvimento da população pobre. O domínio desses saberes, numa sociedade escravocrata e elitista, representaria vantagens e

³ Ao usarmos o nome da Província à época, mantivemos a grafia original encontrada nos documentos: “Parahyba do Norte”; em outros casos, apenas “Paraíba”, com a escrita atual.

aproximação com os ideais de esclarecimento propugnados pelas elites intelectuais e econômicas.

Os sinais⁴ de escolarização remetiam às ideias de países considerados mais avançados, como França e Portugal, e proclamavam, com persuasão, a possibilidade de acomodação das crianças pobres em espaços específicos da sociedade (PETITAT, 1994).

A metodologia perpassou a análise dos relatórios dos diretores da instrução e dos presidentes de Província, da legislação e dos documentos diversos para nos auxiliar na compreensão de como os/as alunos/as pobres vivenciaram a experiência do instruir-se em situações tão adversas como a vivência com a seca, a miséria e as doenças. A história social mediou a construção da narrativa de que a educação no Oitocentos foi um campo de conflitos nas tentativas de escolarização para os então chamados “desvalidos de fortuna” (PARAHYBA DO NORTE, 1857, p. 135).

[...]. Trata-se também de que nunca houve nenhum tipo isolado de ‘transição’. A ênfase da transição recai sobre toda a cultura: a resistência à mudança e sua aceitação nascem de toda a cultura. Essa cultura expressa os sistemas de poder, as relações de propriedade, as instituições religiosas etc., e não atentar para estes fatores simplesmente produz uma visão pouco profunda dos fenômenos e torna a análise trivial. [...]. (THOMPSON, 1998, p. 288-289).

Os indícios de uma sociedade que pretendia inserir o letramento como meio de se atingir o esclarecimento demonstrado pela civilidade e bom comportamento possibilitou aproximações com as tentativas de construção da forma escolar e dos seus sujeitos participantes no Oitocentos paraibano⁵. Interessou-nos entender os conflitos entre grupos que se diziam detentores de conhecimento e saberes e outros chamados órfãos de cultura que tinham seus modos menosprezados e ridicularizados. Seguindo os passos de Edward P. Thompson (1998), numa dimensão indissociável entre as partes e o todo, avaliamos as mudanças na instrução pública e as alterações em hábitos e

⁴ A análise relata o aparecimento da escola a partir de marcas iniciais, “sinais”, que permanecem – ou não – entre nós, sem a busca de origens. Para Petitat (1994, p. 5, grifo nosso), “O ideal de igualdade de oportunidades numa sociedade desigual começa a afirmar-se por ocasião da desintegração da sociedade feudal. Ainda que tenha sido formulado explicitamente somente no século XVIII, podemos encontrar seus *sinais* bem antes [...]”.

⁵ Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 12) propuseram, em referência à história da escola francesa, a forma escolar ou o “modo de socialização escolar” como a “[...] novidade radical representada pelas escolas urbanas desenvolvida pelos irmãos das escolas cristãs no fim do século XVIII [...]”, que submeteu o mestre e o aluno às regras impessoais.

costumes que recaíram sobre toda a sociedade entre os anos de 1855 a 1866. O recorte temporal justificou-se no fato de que, segundo Santos (2016), em 1855 encontrou-se na documentação o primeiro relato sobre a existência de crianças pobres na instrução primária, bem como no último relatório do presidente da Província, datado de 1866, exprimindo os dados sobre a população livre em idade escolar. O objetivo deste artigo é compreender a existência de crianças pobres que passaram pelas escolas públicas como uma parcela expressiva da sociedade que historicamente constituiu a maior parte dos trabalhadores que formaram a província da Parahyba do Norte e o Estado nacional brasileiro.

Veiga (2008, p. 504) realiza estudos sobre a escolarização de crianças pobres e vem defendendo nas suas pesquisas que:

[...] a propagação da concepção da importância da escola da organização da sociedade é uma invenção imperial, associada à difusão da Constituição. [...] a escola teve característica fundamentalmente inclusiva no objetivo de instruir e civilizar na perspectiva de produzir coesão social [...].

Em terras da chamada, à época, região Norte do país, a ideia de que os pobres não eram autônomos – mas sim sujeitos gerais e preguiçosos que deveriam ser controlados – foi recorrente nos discursos dos presidentes da Província. Para se atingir o ideal de civilização – máxima repetida em todos os discursos – a ordem e a moral prescritas deveriam ser aceitas sem resistências ou enfrentamentos.

A quem ensinar? Quais os motivos para pleitear as aulas de primeiras letras? Esperamos que a narrativa possa responder às questões levantadas. Para melhor compreensão, dividimos o texto, além da introdução e da conclusão, em dois tópicos versando sobre as aulas de primeiras letras e a formação de novos hábitos e costumes pela escolarização.

2 AS AULAS DE PRIMEIRAS LETRAS NA PROVÍNCIA DA PARAHYBA DO NORTE. O “DESENVOLVER-SE”: A QUEM ENSINAR?

Os relatos dos memorialistas que escreveram sobre a província paraibana indicam que desde 1821 havia aulas de instrução primária em funcionamento. A história da educação atesta a veracidade da informação, no entanto não podemos afirmar se

eram as mesmas aulas que apareceram na documentação a partir de 1855, marco inicial deste artigo. As reclamações dos professores, as críticas dos presidentes da Província e dos diretores e a falta de dados impossibilitaram uma narrativa a partir da história serial; os números serviram para atestar a própria historicidade das aulas, pois, mesmo sendo avulsos, permitiram-nos ver a existência de cadeiras/escolas até 1866 e as dificuldades, repetidamente anunciadas, para mantê-las em funcionamento.

Consoante Santos (2016, p. 39), na província da Paraíba, “[...] a criação e extinção de aulas/cadeiras/escolas de primeiras letras buscou em alguns casos atender às reivindicações de famílias pobres [...]”. Em outras províncias brasileiras, os estudos sobre a escolarização de filhos/as das famílias pobres viabilizam a possibilidade de se contar a história a partir dos sujeitos marginalizados não só nas suas épocas de existência, mas também pelos relatos contemporâneos que os desconsideraram na reconstrução da escola primária (THOMPSON, 1997). Veiga (2008), como já anunciado, considerou a escola pública para pobres e negros uma invenção imperial e que, em geral, as famílias mais ricas enviavam seus/suas filhos/as para espaços mais elitizados e estruturados: os colégios e as escolas particulares.

Na Paraíba se encontrou o mesmo discurso proclamado na província de Minas Gerais. Aqui, as críticas aos professores embasavam a suposta precariedade dos espaços escolares: “Mas não desconheço que uma considerável parte do pessoal do magistério está longe de possuir as habilitações e qualidades indispensáveis ao preceptor da mocidade, sendo que em isto deve-se não pouco o estado decadente da instrução primária na Província” (PARAHYBA DO NORTE, 1866, p. 594). Associada ao “estado decadente” da instrução à família pobre, atribuía-se a responsabilidade de não mandar seus/suas filhos/as às aulas. “[...] senão de pouca importância a educação de seus descendentes, parentes e tutelados [...]” (PARAHYBA DO NORTE, 1866, p. 594).

Numa sociedade basicamente de iletrados, segundo o presidente da Província, no ano de 1866 a população livre contava com aproximadamente “250.000 almas”. Nos cálculos que elaborou, para cada 3.164 pessoas havia uma escola. Para ele, “[...] portanto, menos de 1 por cento da população livre, e apenas 6 por cento dos meninos na idade escolar recebem a instrução primária” (PARAHYBA DO NORTE, 1866, p. 593). À época, havia 79 escolas em toda a Província, dessas 61 para meninos e 18 para meninas. Ainda assim, havia alunas pobres nas aulas da Paraíba.

A cadeira pública da professora Maria do Rosário, em 1866, na cidade de Areia, era frequentada por meninas; Santos (2016), apresentando um ofício respondido pelo diretor interino da instrução pública, atestou que, mesmo com filhas de famílias “consideradas”, o maior número era de pessoas pobres.

As denúncias feitas, através de ofícios enviados ao comissário da instrução contra a professora, mostraram os dilemas de se viver e lecionar na mesma casa. Na cidade corriam boatos sobre a (falta da) moralidade de Maria do Rosário. A causa: a irmã que morava com ela havia tido um filho sem ser casada. No ano seguinte, a professora foi removida para a cadeira da Vila de Cuité. Em 1878, constava como jubilada da aula de Areia. O burburinho talvez tenha sido resolvido e ela novamente foi chamada para lecionar para as meninas em Areia.

As aulas aconteciam em casas de particulares, mas as denúncias exploravam a chamada “promiscuidade” entre os acontecimentos da rotina – comum – dos sujeitos e a vida escolar pelo fato de acontecerem em um mesmo espaço. A penalidade – talvez revogada – indicou arranjos feitos para aplacar a fúria de opositores e, ao mesmo tempo, fazer ver a ordem do Estado provincial nas demandas da instrução.

A existência de crianças pobres e negras nas aulas públicas reapareceu em outro caso. O professor Lordão, em 1868, foi acusado de castigar na sua aula, no bairro Alto da Capital, “[...] ainda mais o filho da escrava” (SANTOS, 2016, p. 87). Barros (2017, p. 139-142) apresentou o professor como um “letrado de cor”, que, ao final da vida, foi considerado “[...] uma eminência em sua província – professor, dirigente político, quiçá já se elegera como deputado provincial/estadual e fosse reconhecido como coronel”. Filho de um frei – Fructuoso da Soledade Sigismundo – que também havia sido diretor da instrução pública da Paraíba, Lordão quando criança não frequentou uma aula pública, mas uma escola particular na Capital.

A complexidade das relações econômica, social e política no período imperial brasileiro pôde ser vista na reação exagerada do professor “de cor” ao aluno “filho da escrava”; um professor negro sofreria ainda mais a pressão de manutenção da ordem em sua sala, também os castigos físicos acusaram sinais de poder para alguém que acreditava, pela profissão – naquele momento –, ter ascendido de posição na sociedade. Numa carreira em ascensão, nenhum risco deveria ser corrido em difamar a aula e a

figura de alguém que mais tarde se tornaria professor secundário e deputado provincial (BARROS, 2017).

O ler, escrever e contar e a edificação de hábitos e costumes para a (sobre)vivência em uma sociedade excludente e escravocrata despontaram nos conflitos de parte da realidade das aulas primárias da Paraíba.

3 O “ESCLARECER-SE”: A DEFESA E OS PLEITOS DE ESCOLARIZAÇÃO

As epidemias e secas foram uma constante na sociedade paraibana da segunda metade do Oitocentos. A isso somou-se a participação – mesmo estando ao Norte do país – na guerra contra o Paraguai. A Província recrutou pessoas – pobres! – para enviar aos combates. Muitas famílias pediam clemência às autoridades para não enviarem seus filhos, maridos, companheiros para o outro lado do país sem nenhuma certeza de garantia aos que ficaram ou de volta aos que iam.

Diante de tantos empecilhos, o que motivou os pedidos de criação de escolas? Os sinais dos grandes problemas que assolaram muitas cidades no período imperial davam a ver as dificuldades da urbanização e as aglomerações improvisadas de habitações que ao mesmo tempo vinculavam pessoas, produziam encontros e geravam incômodos: a febre amarela e outras doenças, como o sarampo, as “[...] terríveis ‘câmaras de sangue’ (a disenteria), a varíola (o mal das bexigas) e principalmente o *cholera morbus* eram motivos de preocupação” (MARIANO, S.; MARIANO, N., 2012, p. 12).

O Tambiá,

[...] um de seus bairros mais populosos [...], tinha cerca de mil habitantes. Algumas habitações [...] podiam ser consideradas das ‘residências de família de meio mais abundante’, isto é, dos que detinham alguma riqueza. Todavia, o interior do bairro era espaço de trabalho, de diversão, de solidariedade e, ainda, de conflitos entre os moradores das camadas populares. (ROCHA, 2009, p. 87-88, grifos no original).

As famílias pobres, muitas residentes na região, eram responsabilizadas pelos gestores da época por falta de higiene e preparo em atender às exigências da ciência e medicina para o esperado controle da situação. Para a educação, eram

Mostradas como rústicas, indolentes, ignorantes, aproveitadoras do trabalho das crianças para o sustento da casa, as famílias eram apresentadas como pouco interessadas na escola, que aparecia [...] como central na formação da

sociedade. Por isso, as famílias eram alvo da ação reguladora e civilizadora do governo provincial [...]. (ANANIAS; BARROS, 2015, p. 104).

Pouco sabemos sobre a escolarização de sujeitos pobres na Província. Santos (2016) apresentou quatro casos que investigou sobre a presença de crianças pobres em aulas públicas, dois dos quais já mencionamos: o da casa da professora Maria do Rosário e o do aluno “filho de uma escrava” na aula do professor Lordão.

A historicidade dos sujeitos se entranhou no movimento, recorrente na documentação, de famílias pobres pedindo a criação de aulas (PARAHYBA DO NORTE, 1864). Em 1862, em outro local, no entorno da vila de Campina Grande, a população de Fagundes solicitou à Câmara Municipal que restabelecesse a aula do professor José Joaquim Franco, demitido por Portaria de 18 de junho daquele ano em conformidade com o artigo 4º da Lei n. 12, de 8 de agosto de 1860. O abaixo-assinado pedia que o professor José Joaquim voltasse à aula suprimida (PARAHYBA DO NORTE, 1860).

Os abaixo assignados habitantes da Povoação de Fagundes e seus suburbios, formados na salutar disposição do § 30 do art. 179 da Constituição política do Império vem respeitosa e humildemente diante dessa illustissima Câmara suplicar, para o que como órgão do município, e concedora das necessidades desta infeliz e dislumbrada Povoação faça restaurar a Cadeira do insino primario, e reentregar [...]; e os motivos de sua súplica são os seguintes: Que o Professôr demettido, dotado de uma conducta exemplar e de optimas qualidades, tem desempenhado as funções de seu cargo com dedicação e interesse [...]; Que a Cadeira de Fagundes sempre foi freqüentada pelo crescido número de trinta a quarenta alunos. (PARAHYBA DO NORTE, [1862], 2018a, paginação irregular).

Os argumentos citavam que a cadeira era distante das vilas de Ingá e Campina Grande “cinco léguas de máos caminhos” e que a produção econômica da povoação era importante para o funcionamento da capitalização da Província. Produtora de algodão (lã) e de gados, cana-de-açúcar, além de alimentos de subsistência, Fagundes era uma das partes rurais do entorno das Vilas. A influência dos espaços urbanos e sua produção ativa de produtos considerados essenciais para a economia corroboraram a necessidade da manutenção da aula na povoação (LIMA, 2008a).

Que esta Povoação e seu destrito muito concorrem para o augmento das rendas da Província pelo avultado número de tres a quatro mil sacas de Lám que annualmente bota para o mercado da Capital, e o do da Praça do Recife e o dizimo do gado vaccum, que em comparação a certas localidades muito avulta; [...] Que finalmente esta esquecida Povoação não tem fruído outro beneficio do Governo se não uma Aula publica do insino primario a dois annos criada e agora com surpresa suprimida: [...] mas uma Cadeira freqüentada pelo crescido número de trinta e seis alumnos em uma estação invernosá, cujo numero he superiôr ao

de algumas Villas da Província, não presta pouca utilidade. [...]. Por essa forma terão VV. SS^{as} promovido o beneficio, talvez o unico bem dos habitantes de Fagundes, que veem-se actualmente privados de fornecer a seus filhos o insino elementar. (PARAHYBA DO NORTE, 1862, paginação irregular).

A cadeira que foi suprimida, de acordo com o relato, era frequentada por 36 alunos, mesmo no período do inverno, que para a região significava chuvas recorrentes e conseqüentemente lamas e atoleiros para o acesso à aula. O número superior ao prescrito em lei reforça os argumentos de que o presidente da Província não tinha base legal para negar a reabertura da aula e a volta do professor.

Os administradores, ao tempo que exaltavam em seus discursos a necessidade da instrução primária e lamentavam o número de escolas existentes comparado ao contingente da população em geral, fechavam as aulas com a justificativa de inexistência de recursos oriundos das rendas públicas.

Em consequência do deplorável estado em que se achão as rendas provinciaes, e autorizado pelo artigo 4.^o da Lei n. 12, de 8 de Agosto do anno findo, houve por bem a Presidencia da Provincia, por acto de 18 do corrente, de supprimir quinze cadeiras de primeiras lettras, a saber: a 2.^a do Bairro Alto da Capital, e as das Povoações do Tambaú, Cachoeira de Cebolas, Serra do Pontes, Cuité da Independencia, Araruna, Bethlem, S. João, S. José de Piranhas, Fagundes, Pocinhos, Boa-Vista, Alagôa do Monteiro, Mulungú e Santa Luzia. (PARAHYBA DO NORTE, 1861, p. 13).

A cadeira de Fagundes foi restabelecida dois anos depois pelo presidente Felizardo Toscano de Brito e passou a ser ocupada interinamente pelo professor Manoel Luiz Sabino.

Forão ultimamente restabelecidas as cadeiras do ensino primario das povoações de S. João, Serra do Pontes, Fagundes e Cachoeira de Cebolas, as quaes já estão providas, com professores effectivos as duas primeiras e com interinos as outras; achando-se, pois, assim elevado a sessenta o numero de cadeiras de primeiras lettras da provincia. (PARAHYBA DO NORTE, 1864, p. 4).

A construção social da escola, como lugar de referências para a educação da infância e da juventude, desvendou o universo da defesa e dos pleitos por aulas. A historiografia mostra essas iniciativas em outras províncias do Império brasileiro. As apropriações do conceito de escolarização retomam diversos autores, como as constatações feitas por Philippe Ariès na obra traduzida para o português com o título

*História social da criança e da família*⁶ acerca da mudança da natureza do sentimento em relação à infância e da possibilidade de pensarmos lugares específicos para a socialização da criança.

Se antes a passagem da criança pela família era muito pequena, depois, considerando o século XVII em diante, outro sentimento de infância, exterior à família, fez com que a socialização da criança se transformasse numa preocupação da família e da sociedade: “[...] a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente através do contato com eles [...]”, sendo colocada “[...] numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio”. Dessa forma, “Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até os nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização” (ARIÈS, 1978, p. 11).

Na Paraíba, a criação do Colégio de Educandos e Artífices em 1865 fez parte desse movimento de retirar as crianças pobres do que os gestores chamavam de má influência das ruas e das (suas) famílias. A ideia de que os pobres não eram sujeitos autônomos, mas sim um coletivo de vadios, vagabundos, errantes ou coitados que deveriam ser aliciados e controlados, foi recorrente para justificar a importância da Instituição.

O prédio utilizado localizava-se no bairro do Tambiá e,

Quando fora criado em 1859, o Collégio pretendia prestar assistência a todos os menores ‘verdadeiramente desvalidos’ da Capital da Província da Parahyba do Norte. Faziam parte desse grupo de desvalidos os meninos abandonados nas ruas que não tinham responsáveis por sua educação e podiam ser recolhidos ao Collégio pelo Juiz de Órfão, pároco ou qualquer outra pessoa; os *filhos de mães desvalidas (solteiras ou viúvas)*, que eram recolhidas a pedido da mãe; e *também os menores cujos pais não tenham condições de prover sua educação*, sendo recolhidos pelo Juiz de Órfãos, como autoridade policial, independentemente da vontade de seus progenitores. No entanto, os escassos recursos da Província fizeram com que este tivesse um limitado número de vagas, para que oferecesse uma moderada assistência a seus alunos. (LIMA, 2008b, p. 57, grifos nossos).

⁶ Nota da editora do livro: “A edição brasileira de *História social da criança e da família* foi traduzida de *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* das Editions du Seuil, Collection, Série Histoire, 1973. Esta edição francesa é uma versão abreviada do texto original de Philippe Ariès, publicado em 1960 pelas Editions Plons e reeditado integralmente pelas Editions du Seuil na coleção “Univers historique” em 1973, acrescido de um prefácio [...]” (ARIÈS, 1978). Para a versão em língua portuguesa, algumas partes foram reduzidas e outras retiradas.

Mães, solteiras e/ou viúvas, que não tinham condições de sustentar sua prole e pais que não podiam arcar com os custos da instrução faziam ver que não eram apenas as crianças que foram abandonadas ou moravam nas ruas que haviam sido acolhidas, os filhos de pessoas sem recursos financeiros que usavam de seus contatos e conhecimentos para requerer uma instrução mínima que lhes garantissem algum tipo de escolarização fizeram parte da Instituição.

Pois bem, por intermédio de várias Câmaras Municipais, as populações de Pernambuco, alegando majoritariamente serem 'muito populosas', ou contarem 'com suficiência de população', dirigiram-se ao governo provincial demandando escolas para suas comunidades. (SILVA, 2007, p. 250).

A autora faz referência às aulas públicas e às outras possibilidades das crianças pobres de aprenderem a ler e a escrever em Pernambuco: escolas de aprendizes menores, colégios de órfãos e órfãs (SILVA, 2007). Necessidades, desejos e pensamentos motivaram famílias a pleitearem um lugar específico para abrigarem crianças, demonstrando, para além do discurso oficial, as tentativas de construção da escola por aqueles que a almejavam e a reclamavam. Petitat (1994, p. 8) indicou a vontade da "[...] inserção na educação em geral, particularmente nas sociedades em que a cultura oral [era] preponderante". A província da Paraíba era basicamente rural, com uma maioria da população sem acesso às aulas. Assim, a análise avaliou a produção da escola – e suas referências culturais – a partir da própria produção da sociedade.

As perguntas adiante se juntam às que fazemos aqui sobre a escolarização – e suas consequências para os sujeitos que a vivenciaram:

Terão as escolas elementares de primeiras letras servido apenas para cristalizar as condições sociais? Não terão também participado de uma verdadeira mutação da civilização – a generalização da cultura escrita – que torn[ou] possível uma dissociação mais frequente entre a cultura de origem e as culturas de destino? (PETITAT, 1994, p. 6, grifo no original).

Os estudos desenvolvidos por Faria Filho são significativos desse empenho. Nas suas análises, apresentou o termo “escolarização” a partir inicialmente de duas vertentes entrelaçadas: uma que designa “[...] o estabelecimento de processos e políticas concernentes à ‘organização’ de uma rede, ou redes, mais ou menos formais, responsáveis pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião”. Outra como “[...] o processo e a paulatina produção de

referências sociais, tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como articuladora de seus sentidos e significados” (FARIA FILHO, 2003, p. 78). Há ainda um terceiro elemento para a compreensão do termo: “[...] aquele que nos remete mais diretamente ao *ato ou efeito de tornar escolar*, ou seja, o processo de submissão de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares”, portanto “É justamente esta faceta da escolarização que, relacionada às outras duas acima explicitadas, permite articular a escolarização com a configuração de um tipo específico de formação/organização cultural a que estamos denominando *cultura escolar*” (FARIA FILHO, 2007, p. 5, grifo no original). A análise do conjunto desses elementos associados à formação cultural própria das escolas foi designada pelo autor de escolarização do social.

Considerando os diversos espaços de construção das aulas, pareceu-nos consenso a percepção de que a escola foi – e ainda é – um lugar privilegiado para a aprendizagem e comportamentos dos sujeitos como também produtora de representações e referências culturais que extrapolam o institucional, conformando a escolarização.

A história contada pretendeu desvelar não as origens, mas sim o momento em que os governos da província da Parahyba do Norte, muitas vezes a pedido de pais e mães que não tinham recursos para garantir a educação dos/as filhos/as, preocuparam-se em organizar as aulas de primeiras letras para parte da população.

Para além do discurso da ausência de uma instrução organizada e da inexistência de aulas na Paraíba imperial – entre os anos de 1855 a 1866 –, as faltas e as críticas indicaram não só a defesa da criação, mas a própria configuração da realidade instrucional do período, definindo os lugares/espacos como estratégias de organização do ensino e da sociedade.

4 CONCLUSÕES

Juntavam-se ao ler, escrever e contar a tentativa de formação de novos hábitos e os costumes condizentes com o ideal almejado de poder e progresso social. As aulas de primeiras letras, mesmo não atendendo a toda a população em idade escolar,

existiram e abrigaram alunos/as oriundos/as de famílias pobres. Os sujeitos da instrução figuraram as vantagens de serem escolarizados/as numa sociedade escravocrata.

A civilização extrapolou o estabelecimento de modelos de escolas de primeiras letras, pois pressupunha compor uma nova sociedade a partir de um projeto de modernidade que acomodasse uma população pobre contra seus costumes de uma vida rural, por exemplo, a um conjunto de regras ainda pouco conhecidas até pelos seus defensores.

O “esclarecer-se” indicou os caminhos para a escolarização pautada pelas mudanças de posturas e costumes visando ao que os gestores da instrução entendiam como uma moral para garantir a ordem e o progresso social. A reação dos sujeitos contrariou o discurso sempre repetido de que as famílias pobres eram ignorantes e desleixadas com a instrução de seus/as filhos/as, bem como de que estes/as perambulavam pelas ruas. Para além da sobrevivência, algumas se empenharam em garantir a educação, reclamando aulas e pedindo matrículas, desconstruindo historicamente as afirmativas generalizantes de descaso ou de aproveitamento do trabalho, ainda que necessário para a manutenção da economia de subsistência à época de crianças e jovens.

5 REFERÊNCIAS

ANANIAS, M.; BARROS, S. A. P. Escolarização na província da Parahyba do Norte: a organização da instrução pública primária (1840-1860). *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 15, n. 37, p. 83-108, 2015.

ARIËS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

BARROS, S. A. P. *Universo letrado, educação e população negra na Parahyba do Norte (século XIX)*. 2017. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FARIA FILHO, L. M. Fazer história da educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendiz. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 247-264.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: FARIA FILHO, L. M.; LOPES, E. M. T.; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-108.

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análises. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

LIMA, L. M. *Cativos da “Rainha da Borborema”*: uma história social da escravidão. 2008. 356 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Pernambuco, Recife, 2008a.

LIMA, L. M. *Collégio de Educandos Artífices – 1865-1874*: a infância desvalida da Parahyba do Norte. 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008b.

MARIANO, S. R. C.; MARIANO, N. R. C. O medo anunciado: a febre amarela e o cólera na província da Paraíba (1850-1860). *Fênix*: Revista de História e Estudos Culturais, Uberlândia, v. 9, n. 3, p. 1-20, 2012.

PARAHYBA DO NORTE, Província. *Documentos diversos*. [1862] (1861-1889). João Pessoa: Arquivo Histórico Waldemar Bispo Duarte, 2018a.

PARAHYBA DO NORTE, Província. *Lei n. 12, de 8 de agosto de 1860*. João Pessoa: Arquivo Histórico Waldemar Bispo Duarte, 2018b.

PARAHYBA DO NORTE, Província. *Relatório recitado na abertura da Assembléa Legislativa da Parahyba do Norte pelo vice-presidente da província, o dr. Manoel Clementino Carneiro da Cunha, em 1º de agosto de 1857*. Parahyba: Typ. de José Rodrigues da Costa, 1857.

PARAHYBA DO NORTE, Província. Relatório apresentado à Assembléa Provincial Legislativa da Província da Parahyba do Norte no dia 1º de agosto de 1861 pelo presidente, dr. Francisco Araujo Lima. Parahyba: Typ. de José Rodrigues da Costa, 1861.

PARAHYBA DO NORTE, Província. Exposição apresentada à Assembléa Legislativa Provincial da Parahyba do Norte no dia 1º de outubro de 1864 pelo presidente, dr. Sinval Odorico de Moura. Parahyba: Typ. de José Rodrigues da Costa, 1864.

PARAHYBA DO NORTE, Província. Relatório apresentado ao illm. e exm. sr. dr. Felizardo Toscano de Britto, por ocasião de tomar posse do cargo de vice-presidente da província da Parahyba do Norte pelo dr. Francisco d’Araujo Lima. Parahyba: Typ. Liberal Parahybana, 1864.

PARAHYBA DO NORTE, Província. Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial da Parahyba do Norte pelo 1º vice-presidente, exm. sr. dr. Felizardo Toscano de Brito, em 3 de agosto de 1866. Parahyba: Typ. Liberal Parahybana, 1866.

PETITAT, A. *Produção da escola*. Produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ROCHA, S. P. *Gente negra na Paraíba oitocentista: população, família e parentesco espiritual*. São Paulo: Unesp, 2009.

SANTOS, L. R. B. M. M. *A escolarização da população pobre na Parahyba do Norte: instruir para civilizar. 1855-1889*. Rio de Janeiro: AMCGuedes, 2016.

SANTOS, L. R. B. M. M.; ANANIAS, M. Talvez vos embarace o número de meninos pobres que deve admitir cada aula: instrução pública primária - Província da Parahyba do Norte - 1849-1889. *Revista Histedbr*, Campinas, v. 17, p. 117-138, 2017.

SILVA, A. P. M. *Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX*. Recife: UFPE, 2007.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, E. P. *Senhores e caçadores: a origem da lei negra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 502-516, 2008.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.

Mauricéia Ananias (Brasil, Paraíba, João Pessoa) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Doutora em História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente é professora associada do Centro de Educação e membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Integra os grupos de pesquisa: História da Educação no Nordeste Oitocentista (Gheno) e Estudos e Pesquisas História da Educação da Paraíba (Histedbr/PB), ambos radicados na UFPB e registrados no diretório de grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/7637107120810469>>.

E-mail: <mauriceia.ananias@gmail.com>.

Lays Regina Batista de Macena Martins dos Santos (Brasil, Paraíba, Campina Grande) – Universidade Federal da Campina Grande (UFCG)

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é professora substituta da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Cajazeiras. Integra os grupos de pesquisa: História da Educação no Nordeste Oitocentista (Gheno) e Estudos e Pesquisas História da Educação da Paraíba (Histedbr/PB), ambos radicados na UFPB e registrados no diretório de grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/9207260697100351>>.

E-mail: <lays.regin@gmail.com>.

Recebido em 5 de outubro de 2018.

Aceito em 28 de dezembro de 2018.