

A CIVILIZAÇÃO DAS CRIANÇAS PELA ESCOLA (BRASIL, SÉCULO XX): QUESTÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS

Cynthia Greive Veiga*

Nas últimas décadas é evidente a ocorrência de significativas alterações nas relações de poder entre adultos, jovens e crianças. As mudanças no equilíbrio de poder entre as gerações traduziram-se no movimento de deslocamento de um tratamento humano caracterizado por práticas autoritárias dos adultos em relação aos jovens e às crianças para práticas mais democráticas e informatizadas (Wouters, 2008), inclusive como padrão desejável de comportamento civilizado.

No texto *A civilização dos pais*, Norbert Elias (1998) apresenta-nos importante discussão a respeito das alterações nas relações entre pais e filhos. Aqui especificamente, incitada pelas questões apresentadas por Elias e pensando com este sociólogo, me proponho a discutir no campo das relações geracionais

as mudanças nas relações entre alunos e professores como integrante do processo civilizador. Ou seja, tal questão será problematizada no âmbito do processo escolarizador (Veiga, 2009). Minha hipótese é de que a escola, num lento processo histórico desempenhou papel fundamental no processo de redefinição das relações entre as gerações e de suas práticas de sociabilidade. Ou ainda, as mudanças ocorridas nas relações familiares não são autônomas em relação ao restante da sociedade.

Considerando-se então que as distinções geracionais são produzidas no processo civilizador, parte-se da premissa de que a civilização das crianças ocorre durante a civilização dos adultos, em suas relações de interdependência caracterizadas por desigualdades nas oportunidades de poder.

* Professora de História da Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

Entretanto, conforme observado por Elias, as mudanças nas relações entre as gerações têm sido conduzidas a uma direção muito específica – o reconhecimento da relativa autonomia da criança.

Trazendo a questão para a escola pretende-se demonstrar que a civilização dos alunos também se faz no movimento da civilização dos professores,¹ guardadas as diferenças da natureza das interdependências entre as gerações constituídas na família e na escola. Deste modo, serão problematizadas as modificações pedagógicas rumo à facilitação de uma maior autonomia do aluno, ou melhor, das crianças da escola primária, no Brasil em início do século XX. Para isso, serão enfocados os seguintes aspectos: a disciplina escolar; a feminização do magistério; os conteúdos escolares e métodos de ensino; o espaço e o tempo escolar.

Ressalta-se que as mudanças na rotina escolar ocorreram em meio a muitas tensões, mesmo porque as relações geracionais envolvem as múltiplas identidades dos sujeitos em suas origens, e, portanto relações de classe, de gênero e de origem étnico-racial. Outra questão é destacar a interdependência entre famílias, professores, alunos e membros do Estado no processo escolarizador da infância.

**Questões teórico-conceituais:
a civilização das crianças**

Norbert Elias (1998) chama a atenção para as rápidas mudanças ocorridas nas relações entre pais e filhos ao longo do século XX. Ao comentar a tese de Phillipe Áries² sobre o “descobrimento da infância”, realça o caráter de longa duração e de continuidade desse processo de “descobrimento”. Mesmo porque os filhos são sempre indivíduos a serem descobertos pelos pais e vice-versa; além do mais, apesar do grande avanço das ciências, os conhecimentos a respeito da infância ainda são adquiridos de modo fragmentado nos campos das ciências biológicas e no campo das ciências sociais. Portanto, ainda há muito a conhecer sobre as crianças.

O autor destaca a permanência da pouca habilidade dos adultos na difícil tarefa de soci-

alizar as crianças em sociedades complexas que exigem altos níveis de autocontrole e previsão. Acresce-se que, para Elias, os conhecimentos acumulados no que se refere ao trato com a infância são insuficientes para analisarmos as mudanças recentes nas relações entre adultos e crianças. No seu entendimento, tais alterações se devem a uma percepção de algo muito específico e inovador,

*Talvez pudéssemos denominar como a necessidade que tem as crianças de viver sua própria vida, uma maneira de viver que em muitos sentidos é distinta do modo de vida dos adultos, não obstante sua interdependência com eles. **Descobrir as crianças significa em última instância dar-se conta de sua relativa autonomia.** Em outras palavras, deve-se descobrir que as crianças não são simplesmente adultos pequenos. Se vão fazendo adultos individualmente ao largo de um processo civilizador social que varia de acordo com o estado de desenvolvimento dos respectivos modelos sociais de civilização. A reflexão mais profunda acerca das necessidades características das crianças é, no fundo, o reconhecimento a seu direito de ser compreendido e apreciado em seu caráter próprio. Este também é um direito humano. (ELIAS, 1998, p. 410, grifos meus).*

Podemos lembrar aqui, por exemplo, a Declaração de Genebra. Em 1924, uma associação europeia criada no contexto do pós-guerra, a União Internacional de Socorro às Crianças, promulgou os direitos da criança. A Declaração de Genebra, formulada em cinco artigos, estabelecia um programa de proteção à infância. Entre eles, ressaltou:

“(...) IV – A criança deve ser educada de maneira a poder ganhar a sua vida e deve ser protegida contra toda a exploração.” (ANTIPOFF, 1992, p. 119).

Contudo, há de se destacar as peculiaridades deste grupo humano dado o seu grau de dependência dos adultos para a sua sobrevivência individual e social. Mas a percepção da criança como dotada de características próprias e autonomia relativa, sem dúvida, é

A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teóricas e conceituais

Cynthia G. Veiga

um diferencial em relação a outros tempos históricos em que a relação entre pais e filhos se caracterizava predominantemente como relação de dominação e subserviência havendo poder incondicional dos adultos sobre as crianças. Elias observa que

como relação de dominação caracterizada por uma distribuição das oportunidades entre pais e filho, decididamente desigual, as condutas que exigiam dos implicados eram relativamente simples e claras. (ELIAS, 1998, p. 412).

Ou seja, como parte das normas sociais, a atitude dos pais de mandar e ordenar, e dos filhos de obedecer, foi, durante muito tempo, foi considerada correta e desejável. Desde fins do século XIX, observam-se mudanças no poder absoluto dos pais e, no século XX, os filhos passam a participar mais das decisões familiares.

Para o desenvolvimento da dinâmica histórica das modificações nas relações entre adultos e crianças, Elias utiliza o processo de civilização como modelo de análise. Ou seja, tais mudanças integram as exigências de crescente autocontrole dos indivíduos demandado no curso da civilização. Tomando como parâmetro a vivência dos indivíduos em longa duração histórica num ambiente rotineiro de prática da violência como modo de relacionamento e resolução dos conflitos humanos, o desenrolar das ações civilizadoras se expressa, por exemplo, na diminuição dos infanticídios e posteriormente, na sua condenação; na ampliação das manifestações de afetividade e de espontaneidade nas condutas; na maior separação entre adultos e crianças quanto a comportamentos e uso de espaços físicos; na ampliação dos sentimentos de pudor e vergonha.

Desse modo, a civilização das crianças é a sua educação para autorregulação. Compreende um processo longo de civilização individual tendo em vista a constituição das sociedades industriais e os níveis de interdependência entre seus componentes. Elias observa que a convivência entre as pessoas nas sociedades urbano-industriais, tendo em vista a situação de crescente interdependên-

cia humana, demanda preparo das crianças para exercerem a função de pessoa adulta, o que incide em alta dose de contenção das pulsões e afetos. Este processo de educação se desenvolve na combinação entre a existência de um equipamento biológico que permite o autocontrole, e a dinâmica da sociedade de que é parte, pois os modelos de autocontrole são construídos nas relações entre as pessoas. O processo de transformação civilizadora de cada um é, pois muito complexo devido às exigências sociais da sociedade industrial.

Elias (1998) faz uma abordagem interessante como parâmetro para avaliar tal complexidade, que é a aproximação / distanciamento entre o jogo infantil e a atividade adulta. Quanto mais simples uma sociedade, mais próximas estão tais ações uma da outra; por sua vez, nas sociedades urbano-industriais, foi necessária a criação de um espaço especializado para preparar a criança para a vida adulta – a escola. Assim também outros espaços interferem na civilização das crianças. Elias afirma,

Somente a aprendizagem da leitura, da escrita e da aritmética já demanda uma alta medida de regulação das pulsões e afetos; em sua forma mais elementar toma ao menos dois ou três anos da infância e, em geral, requer uma ocupação parcial em alguma instituição fora da família, sendo comum a escola. Estamos diante de um sintoma de uma desfuncionalização parcial dos pais. (ELIAS, 1998, p. 436).

O que se observa em sociedades complexas que exigem alto nível de autocontrole é que as alterações nas relações entre pais e filhos não se limitam ao espaço doméstico-familiar, mas também às esferas de governo, uma vez que as mudanças geracionais são vivenciadas por toda a sociedade. No último século, ocorreu uma distribuição social na tarefa de educação das gerações, e muitas instituições foram sendo criadas para este fim regulamentando, inclusive, os procedimentos de garantia de direitos. Muitos dos problemas antes considerados como de resolução no âmbito restrito da família, foram denominados como problemas sociais a serem resolvi-

dos por políticas públicas – a assistência à criança desvalida, a regulamentação do trabalho infantil, as leis de proteção à infância, a educação escolar são alguns exemplos.³

Outro fator importante na discussão sobre as modificações nas relações familiares que podem contribuir para refletirmos as relações entre professores e alunos diz respeito à produção de um imaginário de família ideal. Elias observa que o movimento de mudança nas relações de dominação entre adultos e crianças acarreta tensões não somente para o meio familiar, mas também para toda a sociedade, e se torna um problema social. Contudo, a percepção deste tema enquanto sintoma de mudanças nas relações sociais precisa ser debatida e melhor encaminhada, mas muitas das vezes é desviada por representações idealizadas de família, impedindo a discussão em torno das questões concretas socialmente vivenciadas. Os problemas das famílias não são exclusivamente problemas privados, também fazem parte do curso da civilização.

Para a discussão sobre a escola, temos que as mudanças nas relações de dominação entre professores e alunos, nem sempre são refletidas como integrantes de alterações nas relações geracionais e que precisam ser debatidas enquanto tal. Muitas das vezes o problema é meramente atribuído à “má criação” das crianças ou ao relaxamento do professor. Também, na maioria das vezes, ocorre uma reificação da questão, e o problema passa a ser “a escola”. Assim, as soluções são reformas curriculares, etc. Todos esses procedimentos são também utilizados com base na idealização de um modelo de professor, e de escola onde o debate acerca das mudanças nas relações de interdependência entre professores e alunos. Portanto, a alteração nas expectativas de suas condutas são temas pouco discutidos.

Pode-se verificar, na história da educação, que muita das vezes, o que se problematiza é a conformação da escola, a organização do currículo, as políticas educacionais e quase nada sobre as relações entre os seus sujeitos. Desse modo, as críticas ao funcionamento

da escola em geral são feitas tendo em vista ora um modelo idealizado de escola, ora a função controladora da escola, ora determinada política de Estado. Numa outra perspectiva, pretende-se aqui refletir sobre a direção do processo escolarizador na civilização das crianças, ressaltando os acontecimentos relacionados à consideração de sua autonomia e manifestação de distinções geracionais como dinâmica relacional.

A suavização das relações entre professores e alunos: a disciplina escolar

O processo civilizador, como insistentemente afirmado por Norbert Elias, não foi algo planejado, embora sejam constituintes deste processo inúmeras interações de ações planejadas. A direção do processo civilizador foi tomada rumo à economia dos desejos e, portanto, do autocronotole. Desse modo, a civilização das crianças diz respeito à educação de suas pulsões. Esta constatação se fez cada vez mais presente com o desenvolvimento urbano e industrial e a ampliação das relações de interdependência. Quanto mais complexa uma sociedade mais exigem-se comportamentos guiados pela auto coerção.

A difusão da escola primária a partir do século XIX é sintoma das novas demandas sociaisconserne à preparação das crianças do povo para a vida adulta. Este foi um momento em que se fez necessária a divulgação dos saberes elementares e da homogeneização de condutas no intuito de racionalizar comportamentos. A institucionalização da escola tornou mais sistematizadas as relações de coerção entre adultos e crianças, mesmo porque realizadas fora do núcleo familiar. Desde então o professor e a professora se fixam como novos personagens na história da infância popular.

A popularização da escola também tornou mais visíveis os problemas já percebidos em experiências escolares passadas no que diz respeito às dificuldades que permeiam o processo de transmissão do conhecimento e de trato com grupos de crianças de diferentes

A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teóricas e conceituais

Cynthia G. Veiga

A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teóricas e conceituais

Cynthia G. Veiga

origens. O século XIX foi um tempo de intensas produções científicas no intuito de desvendar a criança. Embora cada nação tenha desenvolvido sua experiência específica quanto à escolarização da infância, há de se destacar algumas aproximações; as críticas aos castigos físicos é uma delas.

Em estudo recente, problematizei o processo de pacificação na escola durante o século XIX e início do XX demonstrando a dinâmica tensa do processo de implantação de novos hábitos na constituição das relações entre professores e alunos.⁴ Isso pode ser constatado na legislação do ensino, nas correspondências entre pais, professores e inspetores de ensino e até nos jornais locais. No caso brasileiro, a longa duração da violência física como prática social na organização da sociedade, tendo em vista as relações escravistas, foi fator de acirramento das tensões. Outros fatores, sem dúvida, foram os que diz respeito às condições de trabalho de professor, tais como a ausência de métodos adequados e o desconhecimento do processo de desenvolvimento cognitivo das crianças.

Nas primeiras décadas republicanas observa-se maior investimento na discussão em torno da disciplina escolar, no intuito de impedir, definitivamente, castigos físicos e também situações de constrangimento. Na legislação de Minas Gerais de 03/08/1892, artigo 84 da lei 41 registra-se:

Não serão aplicados aos alunos penas degradantes, nem castigos físicos. A disciplina escolar deve repousar essencialmente na afeição do professor pelos alunos, possuindo-se aquele de sentimentos paternais para com estes, de modo a corrigi-los pelos meios brandos e pela persuasão amistosa.

Durante a realização do Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas Gerais, em maio de 1927, entre as teses discutidas, destaca-se a de número 11, relatada pelo Dr. Alexandre Drummond: "Qual a origem e a significação da indisciplina na escola e quais os meios de tratá-la?" As conclusões foram as seguintes:

1º - A autoridade moral do mestre é o principal fundamento da disciplina na escola.

2º - A autoridade, o mestre deverá alcançá-la inspirando aos discípulos intensa simpatia e procurando tornar o ensino interessante.

3º - O interesse é o melhor estimulante da atividade escolar.⁵

O apelo à simpatia e afetividade sugere necessidades de mudanças nas relações geracionais e de constituição de novas sensibilidades no trato entre professores e alunos. Elias ao se referir à relação pais e filhos comenta sobre a renúncia, cada vez mais ampliada, ao emprego da violência física como forma de repressão aos filhos, e afirma:

Em parte, esta renúncia é forçada mediante legislação estatal; em parte, auto-imposta graças a crescente sensibilidade contra o emprego da violência física no trato entre os homens. Porém justamente, revela a complexidade da mudança civilizatória de nossos dias. Um relaxamento das barreiras de respeito no trato entre pais e filhos, ou seja, uma informalização, juntamente com o fortalecimento da proibição contra o uso da violência física nas relações intrafamiliares. Isto se reflete não somente no trato entre adultos e crianças no seio da família, também é válido para o trato de adultos e crianças em geral, particularmente para os professores e as crianças na escola. (ELIAS, 1998, p. 443).

Uma pergunta importante a ser feita é: qual o nível de percepção dos educadores quanto à importância da suavização dos costumes para o favorecimento da autonomia dos alunos? Este pensamento esteve presente nas concepções da escola nova ou escola ativa em difusão no Brasil, principalmente a partir da década de 1920. Maria dos Reis Campos (1932) em obra escrita quando do seu retorno de estudos realizados nos Estados Unidos, assim afirma:

A questão de disciplina prende-se estreitamente a de autogoverno. Consiste este em ser o governo da escola, ou da classe, confiado aos alunos (...) Para que a criança chegue a liberdade de adulto é

necessário que se vá a pouco e pouco libertando da tutela das primeiras idades, de modo que, quando for inteiramente livre, saiba utilizar-se dessa liberdade. E é isso que a escola moderna procura conseguir, através do regime de autogoverno. (CAMPOS, 1932, p. 138).

Há de se ressaltar, ainda, a interferência crescente do Estado no trato das relações entre adultos e crianças. Além da normalização da organização pedagógica nas escolas, observam-se medidas de proteção à infância desde fins do século XIX. Destaco a decretação do Código de Menores, em 1927, no Brasil. Neste código houve a regulamentação da assistência à criança desvalida e da punição aplicada às “crianças infratoras”. Redigido no âmbito de propagação das ideias eugenistas, portanto, na centralização da herança genética como definidora do comportamento social, são definidas regras rígidas para a educação dessas crianças, tendo em vista suas “heranças”.

Também as regulamentações de instituições de assistência a menores revelam o nível de percepção das diferenças geracionais. Entre elas, a questão do trabalho infantil, naquele período largamente defendido como medida de prevenção do crime e da vadiagem quando adultos. Contudo, buscava-se sua regulamentação no intuito de combater a exploração. A formação em instituições de crianças desvalidas se fez tradicionalmente, na direção da formação para o trabalho e de produção de sua autonomia. Quanto à disciplina, tanto intimidações quanto castigos físicos eram proibidos, seguindo, portanto, a perspectiva da autorregulação.

Nos *Regimentos internos dos estabelecimentos de assistência a menores*, do Estado de Minas Gerais, de 1929, registram-se como penalidades em ordem de rigor: más notas; retirar da aula; privação de recreio; proibição de correspondência e visita; detenção na sala da inspetora; isolamento, permitindo a saída somente para assistir às aulas. Quanto às recompensas: boas notas; inclusão no quadro de honra; elogios em

particular ou em público; prêmios em livros, brinquedos ou outros objetos.

A feminização do magistério

A presença das mulheres na escolarização das crianças foi um fator característico no processo civilizador do ocidente. Defendida, entre outros, pelos positivistas, como “educadora natural”, ao longo do século XIX observamos o crescimento efetivo de sua centralidade na educação das crianças, seja dos seus filhos, seja como professoras. O engenheiro positivista Aarão Reis, já em 1875, em uma série de artigos sobre a instrução no Brasil, publicados no jornal *Globo*, assim afirmava,

O mestre dever ser o tipo de moralidade, do amor ao estudo, da amizade; deve de tratar seus discípulos como filhos, tomar interesse pelo aproveitamento deles e incutir-lhes no coração as virtudes cívicas e domésticas e no espírito os estímulos do patriotismo, da abnegação e da generosidade. Em uma palavra; o mestre deve de ser – mulher. Enquanto não se entregar as mulheres o ensino primário, será improficua qualquer reforma desse ramo de estudos. E qual o meio de chamar a mulher para essa nova carreira, a mais própria quiçá para sua natureza e sentimentos? – Elevando o nível do sacerdócio escolar, enobrecendo-o. (REIS, 1975, p. 16).

Podemos afirmar que o século XIX foi um tempo de difusão e defesa de novas funções femininas incluindo restrição a liberdades usufruídas nos séculos anteriores. O processo de civilização das mulheres implicou a sua reclusão no lar e na dedicação às tarefas domésticas em detrimento da vida pública (Veiga, 2004). As mulheres passam a ser valorizadas quanto a sua natureza mais dócil ou pelo menos sem as reações violentas costumeiras dos homens, num contexto em que a suavidade no trato com as pessoas faz-se fundamental para o curso do processo de civilização.

Essas novas demandas para a mulher também estão relacionadas às descobertas científicas, como a difusão da medicina higienista e da pedagogia, bem como a maior

A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teóricas e conceituais

Cynthia G. Veiga

responsabilização das mulheres quanto aos cuidados com as crianças. Isso acabou por criar muitas tensões nas relações entre homens e mulheres, dado o alto grau de diferencial de poder atribuído aos homens. Tal tensão alimenta a idealização das relações familiares centrada nas representações de boa esposa, boa dona de casa e boa mãe. Isto é ainda mais agravado nos meios populares, quando as mulheres necessitam sair de casa para o trabalho gerando, conseqüentemente, condições precárias no que diz respeito aos cuidados com os filhos.

No caso da escolarização no Brasil houve desde o início do século XIX, incentivos não somente para a criação de escolas públicas elementares para as meninas mas também para que a direção dessa escola fosse assumida por mulheres. A primeira lei imperial da instrução, Lei de 15 de outubro de 1827, decreta que haverá *escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas* (artigo 11) e que *as mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos mestres* (artigo 13). A maioria das províncias segue este movimento, sendo, por vezes, ressaltado o rechaço dos pais à ida das suas filhas para a escola. De qualquer modo, desde meados do século XIX, foi crescente o número de mulheres professoras, e na primeira década republicana é maioria. Em Minas Gerais, na Escola Normal da Capital, fundada por João Pinheiro, em 1907, somente era permitida a matrícula de mulheres.

Um artigo de fins do século XIX, da revista *A Mãe de Família*, editada pelo médico Carlos Costa, na coluna *A educação da mulher*, assinado por Feliz Ferreira, este afirma,

Resta-nos ainda tratar de uma profissão feminina já muito desenvolvida entre nós, e para a qual se exige a maior soma possível de prendas e virtudes, queremos falar do magistério. A professora é há um tempo mãe, dona de casa e instrutora; tríplice missão do maior alcance moral, cujo desempenho é a pedra de toque de todas as virtudes domésticas. À grandeza e elevação de pensamento, à distinção e elegância de maneiras, deve aquela que

se destina ao magistério, juntar a arte de bem mandar e dirigir, de impor obediência, atrair simpatias, infundir afeição em suas discípulas. (COSTA, 1882, n.º 23, p.103).

A presença das mulheres nas escolas como professoras primárias revelam um processo civilizador que também idealiza a função do professor, pela própria característica tensa que é o ato de educar crianças tendo em vista as várias habilidades requeridas. O que se vê é a profusão de expectativas quanto à sua missão de civilizar. O professor Noraldino Lima em discurso, como paraninfo na Escola Normal Nossa Senhora das Dores da cidade de São João del Rei, Minas Gerais, em dezembro de 1932, proclamava em relação à importância do amor no trato com as crianças,

(...) Assim no lar, assim na escola. No lar, a irradiação do amor se faz através de um coração de mãe; na escola, opera-se através de um coração de mestra (...). Tenhamos boas professoras, a começar da escola primária, e teremos em equação todos os valores da grandeza comum. (LIMA, 1934, pp. 69-70).

Conteúdos escolares e métodos de ensino

No tocante aos saberes escolares e modos de ensino e aprendizagem no processo civilizador das crianças, podemos destacar duas importantes participações da escola no período estudado – o aparecimento de disciplinas com conteúdo de apelo estético e de educação física; o desenvolvimento de métodos de ensino que levassem em consideração o processo cognitivo da criança e a educação das sensibilidade.

Desde fins do século XVIII, Rousseau (1712-1778) já indicava para a necessidade de repensar a educação das crianças na direção de propiciar sua autonomia. Condenou a memorização, o ensino de história, do latim, das fábulas, da leitura, os livros. Nesse caso afirma: “A leitura é o flagelo das crianças e quase a única ocupação que sabem dar-lhes. Somente aos doze anos Emilio saberá o que seja um livro”. (ROSSEAU, 1992,

p. 109). O foco da proposta pedagógica do autor foi a educação dos sentidos, o que será explorado posteriormente por Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852). Tais autores formarão a base da discussão pela renovação pedagógica (denominada escola nova ou escola ativa) de fins do século XIX e início do XX.

A título de crítica aos excessos de racionalidade desenvolvidos pelos iluministas, o movimento do romantismo da qual Schiller (1752-1805) foi um dos expoentes, anunciava a importância do equilíbrio entre razão e sensibilidade, pelo cultivo da emoção. Em sua obra *A educação estética do homem*, publicada em 1795, Schiller ressalta na educação estética a conciliação entre o intelecto e a vontade por meio da arte. Para ele, a base para a formação ética está na educação das emoções e no estímulo da sensibilidade estética.

Desde fins do século XIX, as reformas escolares tiveram a preocupação com a ampliação dos conteúdos e introdução de novas disciplinas escolares, bem como a indicação do método intuitivo para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. O método intuitivo se opunha à memorização e se fundamentava no uso dos sentidos para o acesso ao conhecimento. Nesta perspectiva, a relação com os saberes ocorre do meio concreto ao abstrato, da exploração das coisas às palavras. Inicialmente, sua aplicação tornou-se conhecida pelo método de "lições de coisas". Esta nova concepção para o ato do conhecer, sem dúvida surgiu no momento de mudanças nas relações entre adultos e criança, pois pressupõe o conhecimento das peculiaridades do desenvolvimento cognitivo da criança como também uma relação menos autoritária do professor para com seus alunos que demanda respeito pelo processo de aprendizagem infantil, rompendo com as imposições.

Uma obra representativa deste método foi *Primeiras Lições de Coisas*, de Norman Calkins, (1822-1895) publicada em 1861, tendo sido traduzida para o português por Rui Barbosa em 1886. De acordo com Vera

Valdemarin (1998), Calkins sugere atividades para serem desenvolvidas também no meio doméstico, estimulando a criança a explorar e descobrir as diferenças e semelhanças das coisas pelos sentidos. O autor indica também algumas atividades motoras: brincadeiras, dobraduras e recortes de papel.

Além de dispor sobre a educação física e moral, o manual inclui conteúdos a serem ministrados no ensino elementar, distribuídos de acordo com os sentidos e com a forma de cada um produzir conhecimento. O objetivo é estimular as percepções sensoriais pela atividade do aluno na descoberta das coisas e para a formação do hábito de pensar. O primeiro passo seria realizar uma aproximação com as características das coisas pelos sentidos; em seguida, nomear; o terceiro passo, aprender a ler, escrever, compor e contar; finalmente, conhecer as regras.

Em Minas Gerais, encontramos a propaganda do método em publicações de fins do século XIX. Por exemplo, na Revista do Ensino, de 13/9/1886, temos a reprodução da Conferência *Ensino de coisas*, proferida pelo professor Henri Gorceix, para os alunos da escola normal de Ouro Preto, onde ele ressalta a importância de as crianças tomarem parte ativa no processo da instrução, tornando as aulas interessantes, quase que um recreio. Em outra publicação de 1895, o autor, A. Pereira chama a atenção para o fato de que o método,

(...) exige muita paciência e perseverança da parte do mestre: é mais trabalhoso do que dar a criança uma carta, manda-la estudar e depois tomar a lição, mas o desenvolvimento que por ele adquire o espírito da criança compensa sobre modo ao educador que bem compreende a sua missão. (PEREIRA, 1895, p. 18).

No início do século XX, a aplicação do método intuitivo pelas lições de coisas, começa a ser criticado devido ao modo mecânico como era utilizado pelos professores, o que já tinha sido objeto de discussão em 1882 por Rui Barbosa, referindo-se à importância de se utilizar as lições não como disciplina, mas como método do conhecer. Assim, nas

A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teóricas e conceituais

Cynthia G. Veiga

primeiras décadas do século XX, vimos o re-dimensionamento da proposta do método intuitivo como uma proposta de escola, por meio da conhecida “escola nova” ou “escola ativa”. No caso, a ênfase é na exploração dos sentidos num movimento de dentro para fora, possível pela mobilização permanente do interesse e da atividade dos alunos.

Quanto às disciplinas escolares, nas primeiras reformas educacionais de Minas Gerais no início do século XX, nos deparamos com novos conteúdos, tais quais: instrução moral e cívica, ginástica, canto, desenho, higiene. No conjunto destes novos saberes são destacadas preocupações quanto à formação ética. Em tese defendida por época do Primeiro Congresso de instrução Primária

do Estado de Minas, temos a seguinte afirmação:

A educação estética, quando bem orientada, pode contribuir vantajosamente para a educação ética. Daí, a vantagem do cultivo das belas artes. O canto coral nas escolas, segundo está verificado, é de salutar efeito. Outros auxiliares muito úteis são: os exercícios de movimentos rítmicos, os trabalhos de modelagem, o desenho, etc. (REVISTA DO ENSINO, 1927, n.º. 22, p. 494).

A defesa da educação física ou ginástica se fez na direção dos cuidados com o corpo. No programa oficial, vemos combinadas as atividades de brinquedos, ginástica e exercícios militares.

Quadro 1: Programa da disciplina Exercícios Físicos em 1906

Sexo	Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano	Quarto ano
M E N I N O	Brincar em liberdade no pátio. Movimentos e marchas militares de acordo com regras militares.	Idem. Com aperfeiçoamento das evoluções militares.	Idem.	Brinquedos em liberdade, saltando e correndo. Evoluções militares ao critério do instrutor que neste período de ensino, deve ter completado todas as evoluções da educação militar.
M E N I N A	Brincar em liberdade no pátio. Exercícios musculares de extensão e flexão.	Idem.	Idem.	Idem.

Fonte: Decreto 1947, 30/09/1906

A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teóricas e conceituais

Cynthia G. Veiga

Por outro lado, pode nos causar estranhamento a presença de evoluções militares para crianças – o que também nos dá pistas para problematizarmos sobre a especificidade das distinções de gênero e geracionais produzidas na época e a expectativa sobre as condições dos meninos como pequenos militares e defensores da Pátria. Outra questão seria mesmo a permanência da tradição da associação entre exercício físico e treinamento militar, mas principalmente o pouco progresso de estudos sobre uma educação física específica para crianças.

Em relação ao ensino da música, o conteúdo do programa era o mesmo para as quatro séries: *Solfejo; Hinos ou outras músicas de coro* (Decreto 1947, 30/09/1906). A introdução de saberes do campo das artes tinha como objetivo estimular o gosto e o senso estético. Na dinâmica da relação professor aluno isso implicou no redimensionamento das formas de trato entre adultos e crianças, com possibilidades de desenvolvimento de atitudes mais afetivas.

Espaço e tempo escolares

A arquitetura escolar no Brasil desde fins do século XIX, com a fundação dos grupos escolares, apresentou consideráveis progressos. Os prédios escolares, desde então, foram planejados levando-se em consideração as demandas higiênicas e as necessidades das crianças, com a previsão de locais específicos para atividades como ginástica, biblioteca e museu, além do pátio escolar para o recreio. Assim, observam-se novas concepções de uso do espaço e do tempo escolar.

Ao longo das primeiras décadas do século XX, e principalmente com a expansão das concepções da escola nova, cada vez mais a escola deixa de ser pensada como um mero conjunto de sala de aula. Além dos espaços já conhecidos, acrescentam-se refeitórios e auditório para apresentação de teatros, corais, danças, exibição de filmes,

festividades cívicas entre outros eventos. As próprias salas de aula passaram por modificações em sua concepção, seja com a introdução de mobiliário desenhado a partir do corpo da criança, seja com alterações na própria disposição do mobiliário, ou com a introdução de novos materiais pedagógicos e nova dimensão estética. É o caso da fixação de cartazes, mapas e murais nas paredes da sala ou da criação de cantinhos de atividades, minibibliotecas e pequenos museus com coleções de amostras várias.

As modificações nos tempos escolares também é uma temática em sintonia com as novas preocupações em relação ao desempenho escolar, com atenção ao tempo da infância. Na história da educação podemos perceber que numa longa duração histórica, a prevalência da memorização e a ocorrência de violência física na relação entre professor e aluno, faziam com que tempo escolar fosse um verdadeiro martírio, sem contar o tempo longo de aprendizagem. Com os novos conhecimentos da biologia e da psicologia, muitos educadores problematizam a questão da “fadiga escolar”. Podemos identificar duas proposições distintas na organização do tempo na escola.

Inicialmente, houve um esforço para racionalizar a disposição dos conteúdos com determinada duração de tempo de aula por meio da conhecida elaboração da grade de horário. Surge a preocupação com o planejamento das atividades fixando-se o tempo de duração específico de cada uma delas. Introduce-se, portanto, um novo padrão de organização do tempo incluindo disciplinas que visam o descanso ou a passagem de um conteúdo a outro. Vejamos o horário estabelecido na legislação que regulamenta o funcionamento do grupo escolar em Minas Gerais; curioso observar a presença de outros hábitos como o almoço em torno das 9 horas, o jantar às 17 horas e aula aos sábados.

A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teóricas e conceituais

Cynthia G. Veiga

Quadro 2: Horário do Primeiro Ano em 1906

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
10:00 hs 10h25min	Leitura e Aritmética	Leitura Escrita	Leitura e Aritmética	Leitura e Aritmética	Leitura e Aritmética	Leitura e Aritmética
10h50min	CANTO	CANTO	CANTO	CANTO	CANTO	CANTO
11:00 hs 11h25min	Língua pátria Geografia	Aritmética Geografia	Língua pátria Escrita	Escrita Geografia	Língua pátria Escrita	Língua pátria Escrita
11h50min	Exercício Físico	Exercício Físico	Exercício Físico	Exercício Físico	Exercício Físico	Exercício Físico
12h15min 12h40min	História do Brasil Escrita	Língua pátria Escrita	Instrução moral e cívica Aritmética	Aritmética Língua pátria	História do Brasil Aritmética	Aritmética Geografia
13h05min	CANTO	CANTO	CANTO	CANTO	CANTO	CANTO
13h15min 14h00min	Aritmética Leitura	Aritmética Leitura	Leitura Trabalhos	Leitura Escrita	História natural e higiene Leitura	Leitura Trabalhos

Fonte: Mourão, 1962, p. 100

A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teóricas e conceituais

Cynthia G. Veiga

Para esta época, acrescenta-se, ainda, a introdução do recreio e regulamentação das férias escolares. Presente na grade horária como “Exercícios Físicos”. A intenção é possibilitar um tempo para “brincar em liberdade no pátio”, ainda que acrescido de evoluções militares, para meninos, ou ginástica para as meninas. Em artigo na Revista do Ensino, o Dr. Souza Bandeira observa que o tempo de recreio é um direito do aluno. A necessidade de repouso é uma recomendação da higiene e da pedagogia. Afirma, ainda, que

a importância que o professor liga ao recreio e o modo de aproveitá-lo concorrem para dissipar a prevenção de que na escola não há alegria. (REVISTA DO ENSINO, 1887, n.º. 13, p. 4).

Contudo, Lourenço Filho (1930), baseado nos estudos de diferentes autores da época, apresenta críticas às grades horárias, ou o que ele define como “horário mosaico”. No seu entendimento, este tipo de horário mais

se assemelha a uma compreensão do trabalho escolar como o trabalho de uma fábrica, e a percepção da conduta da criança numa postura passiva. Assim, propõe uma maior flexibilidade na organização do horário, a correlação entre diferentes conteúdos, a alternância dos horários a cada semana. Mas o seu principal enfoque é de que a duração do desenvolvimento dos conteúdos depende do interesse despertado na criança. Assim, o horário organizado por minutos em grade deve ser substituído por um plano de trabalho flexível que permita a aplicação dos mais variados exercícios e acompanhe o interesse manifestado pelos alunos.

Considerações finais

A liberdade da criança, na vida escolar assim compreendida, o respeito por sua individualidade nascente, o ensaio das formas sociais da atividade, leva a escola nova a pregar, necessariamente, a autonomia dos escolares. Ao invés da

autoridade externa, de coação ou repressão, o que se pretende é ir criando pouco a pouco, uma autoridade interna, – auto, nomos, a lei ou regra, de si próprio. Só assim formaremos homens de iniciativa e capazes de se governarem a si mesmos. (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 216).

Em fins do século XIX e início do século XX, observamos um apelo significativo por parte de médicos e educadores para a necessidade de mudanças no processo de ensino e aprendizagem. O diferencial do conjunto de estudos realizados na época refere-se à ênfase na mudança da concepção da infância como tempo geracional que apresenta peculiaridades quanto ao atendimento das necessidades das crianças. A civilização das crianças constitui o conjunto de novos modos para a sua educação na direção de seu autocontrole e autonomia e, como bem observado por Norbert Elias, seria esse aspecto o principal fator do “descobrimto da infância”, realizado no âmbito do processo civilizador.

Mas estas mudanças se fizeram conjuntamente com a civilização dos adultos pelo aumento do autocontrole e diminuição da violência como modo de resolução de problemas e conflitos. Portanto, a ampliação da escolarização das crianças, desde o século XIX, também implicou em alterações nas relações entre professores e alunos, seja pela suavização do trato, seja pelas mudanças na rotina pedagógica. Neste caso, o movimento pedagógico conhecido como escola nova ou escola ativa é a principal de-

monstração das profundas modificações na concepção de infância no sentido de respeitar e valorizar sua relativa autonomia.

Entretanto, no caso brasileiro, apesar da circulação de novas ideias e da disseminação de novos espaços escolares para a formação de professores, as mudanças pedagógicas se fizeram de modo localizado, atingindo a um número restrito de crianças. De acordo com dados de 1937, num total de 29.406 escolas, apenas 1.689 eram grupos escolares; 1.079, escolas reunidas e 26.638, escolas isoladas (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 46). Portanto a maioria das crianças que frequentava a escola tinha disponível esse tipo de escola caracterizada por diferentes séries numa mesma classe sob a direção de um único professor, em condições precárias de trabalho.

Associa-se a estes dados o crescimento do trabalho infantil, tendo em vista o processo de industrialização e o crescimento urbano, ou seja, por um longo período as relações entre adulto e criança serão também de patrão e trabalhador, permeada por exploração de trabalho, ou mesmo caracterizadas por tratos pouco civilizados. Exatamente por estes fatores, podemos afirmar que se instala uma nova tensão na discussão sobre as relações entre adultos e crianças, em que a questão da violência e a atenção à autonomia das crianças são temas cada vez mais colocados em pauta. Durante o século XX, houve mais chances de respeito às necessidades das crianças. Entre outras medidas, citamos a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069, de 13 de julho de 1990).

A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teóricas e conceituais

Cynthia G. Veiga

Notas

¹ “A civilização dos professores” é objeto de pesquisa em andamento, Veiga (2007).

² *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien regime*. Édition du Seuil, Paris, 1973.

³ Norbert Elias refere-se às políticas do Estado de bem-estar. Podemos acrescentar, por exemplo, políticas de assistência à infância desvantajada, à gravidez precoce, ao combate às drogas: criação de programas culturais etc.

⁴ Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1835-1927). *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 21.

⁵ *Revista do Ensino*. Belo Horizonte, agosto e setembro de 1927, n. 22, ano III.

Referências bibliográficas

COSTA, Carlos. *A mãe de família*. Rio de Janeiro: Lombaerts & C., n.º. 23, agosto de 1882.

CAMPOS, Maria do Carmo Reis. *Escola moderna, conceitos e práticas*. Rio de Janeiro, Graphico Fernandes & Rohe, 1932.

ELIAS, Norbert. "La civilización de los padres". In: ELIAS, Norbert. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Compilación y presentación de Vera Weiler. Colômbia: Grupo editorial Norma, 1998.

LIMA, Noraldino. *O momento pedagógico*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1934.

LOURENÇO FILHO, Manoel B.. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo, Melhoramentos, 1930.

_____. *Tendências da educação brasileira*. Organização de Ruy Lourenço Filho e Carlos Monarcha. Brasília: Inep, 2002.

PEREIRA, A.. *A escola pública*. Ensaio de pedagogia prática. São Paulo: Typografia Paulista, 1895.

REIS, Aarão Leal de Carvalho. "A instrução superior no Império". Artigos publicados no *Globo* de 7 de abril a 1º de maio de 1875. Rio de Janeiro: Typ. de Domingos Luiz dos Santos, 1875.

REGIMENTOS internos dos estabelecimentos de assistência a menores. Belo Horizonte. Imprensa Oficial, 1929.

REVISTA do Ensino. Ouro Preto. Ano I, Typografia do Liberal Mineiro, 13/9/1886.

_____. Ouro Preto. Ano I, Typografia do Liberal Mineiro, 30/9/1886.

_____. Ouro Preto. Ano II, Typografia do Liberal Mineiro, 10/7/1887.

_____. Órgão Oficial da Diretoria da Instrução. Belo Horizonte, agosto a setembro de 1927, Ano III, n.º. 22.

VALDEMERIN, Vera Tereza. "Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado". In: SOUZA, Rosa Fátima, VALDEMERIN, Vera Tereza e ALMEIDA, Jane Soares (orgs.). *O legado educacional do século XIX*. Araraquara, São Paulo: Unesp, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. "Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos". In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *A docência na escola primária: relações de geração, gênero, classe social e etnia* (Minas Gerais, séculos XIX e XX). Projeto de pesquisa. Universidade Federal de Minas Gerais/ CNPq, 2007.

_____. "O processo escolarizador da infância em Minas Gerais (1835-1906): geração, gênero, classe social e etnia". In: OLIVEIRA, Lindamir e SARAT, Magda (orgs.) *Educação infantil: história e gestão educacional*. Dourados: UFGD, 2009.

WOUTERS, Cas. "La civilización de las emociones: formalización e informalización". In: KAPLAN, Carina V. (org.). *La civilización en cuestión*. Escritos inspirados em la obra de Norbert Elias. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.

A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teóricas e conceituais

Cynthia G. Veiga