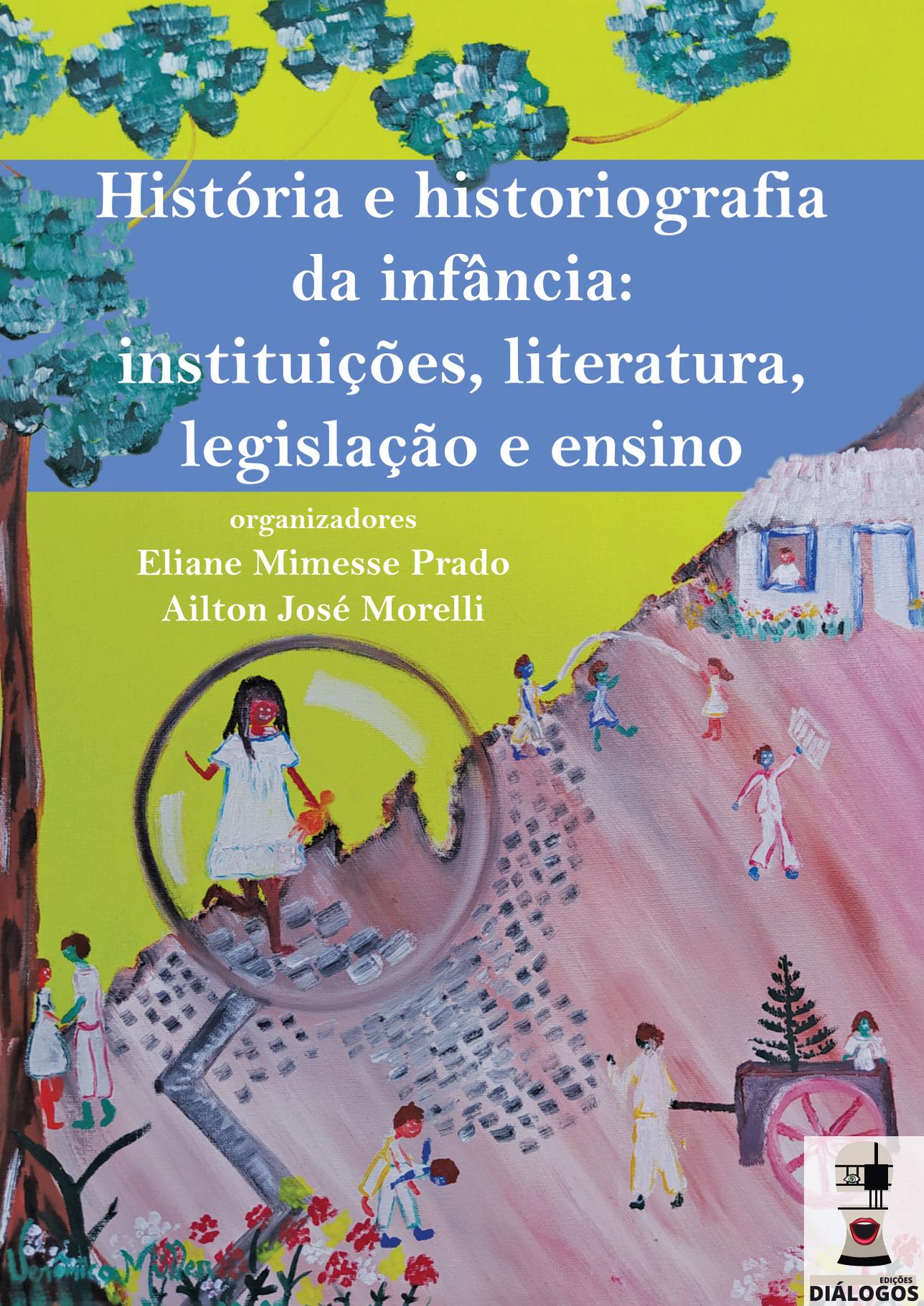


História e historiografia da infância: instituições, literatura, legislação e ensino

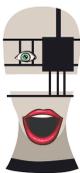
organizadores

Eliane Mimesse Prado

Ailton José Morelli



História e historiografia
da infância:
instituições, literatura,
legislação e ensino



EDIÇÕES
DIÁLOGOS

Editora PPH/UEM

Universidade Estadual de Maringá
Av. Colombo, 5790
Bloco H-12, sala 16
Maringá/PR
CEP: 87020-900

Conselho editorial

Alexandre Fortes (UFFRJ)
Angelo Priori (UEM – Coordenador Editorial)
Cláudia Viscardi (UFJF)
Carlos Alberto Sampaio Barbosa (UNESP)
Carlos Gregório Lopes Bernal (Universidad de El Salvador)
Francisco Carlos Palomanes Martinho (USP)
Gilmar Arruda (UEL)
Luiz Felipe Viel Moreira (UEM)
João Fábio Bertonha (UEM)
José Luiz Ruiz-Peinado Alonso (Universitat Barcelona, Espanha)
Peter Johann Mainka (Universität Würzburg, Alemanha)
Ronny Viales Hurtado (Universidad de Costa Rica)
Solange Ramos de Andrade (UEM)

organizadores

Eliane Mimesse Prado

Ailton José Morelli

História e historiografia
da infância:
instituições, literatura,
legislação e ensino



EDIÇÕES
DIÁLOGOS

Maringá: Edições Diálogos

2021

Copyright © 2021 para os organizadores Ailton José Morelli e Eliane Mimesse Prado

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, dos organizadores.

Revisão textual e gramatical: Eliane Mimesse Prado

Normalização textual e de referências: Eliane Mimesse Prado

Projeto gráfico/diagramação: Jaime Luiz Lopes Pereira

Foto Capa: Quadro à óleo sobre tela (30x40cm) / Verônica R. Müller

Ficha catalográfica: CBL

Tamanho da obra: 17x24cm

Fonte: Bell MT

Publicação online: <http://www.profhistoria.uem.br/publicacoes/historia-e-historiografia-da-infancia-ebook.pdf>

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P896 Prado, Eliane Mimesse
História e historiografia da infância: instituições, literatura, legislação e ensino / Eliane Mimesse Prado, Ailton José Morelli (Org.). Prefácio de Silvia Maria Fávero Arend. -- Maringá, PR : Edições Diálogos, 2021.
3.911 Kb. PDF.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-00-21430-7

1. História. 2. Historiografia. 3. Infância. 4. Literatura. 5. Violência. I. Prado, Eliane Mimesse. II. Morelli, Ailton José. III. Título.

CDD 981
930
930.1



Sumário

Prefácio	
<i>Silvia Maria Fávero Arend</i>	7
Apresentação	
<i>Eliane Mimesse Prado e Ailton José Morelli</i>	11
1. E trataram de amores: os jovens e suas sociabilidades na segunda metade do século XVIII em Curitiba e Paranaguá	
<i>Marcia Luzia Krinski</i>	13
2. Incipientes e dissonantes proposições sobre a nacionalização da infância imigrante no Congresso Legislativo do Paraná (1899 – 1918)	
<i>Elaine Cátia Falcade Maschio</i>	27
3. Crianças nas ruas da cidade: ações caridosas na tentativa de sanar os excessivos contingentes de abandonados em São Paulo	
<i>Eliane Mimesse Prado</i>	43
4. Deus e o diabo na terra da garoa: a infância no Orphanato Christovam Colombo entre buscas e vozes dissonantes (1897-1933)	
<i>Ricardo Felipe Santos da Costa</i>	55
5. Os pequenos jornalheiros como sujeitos da História: notas sobre um percurso de pesquisa	
<i>Nicolle Taner de Lima</i>	67
6. O romance protestante destinado ao público juvenil: uma análise a partir da produção de Lycia Barros	
<i>Daniela Emilena Santiago Dias de Oliveira</i>	79
7. Crianças e adolescentes como sujeitos dos planos de combate a violência sexual: o papel dos conselhos de direitos	
<i>Ailton José Morelli</i>	91
8. A adultização da História: representação sociais das crianças e adolescentes nos livros didáticos mais vendidos no Programa Nacional do Livro Didático de 2017	
<i>Lorena Marques Dagostin Buchtik</i>	107
9. Meio Ambiente e Ensino de História através da Teoria da Complexidade	
<i>Bruna Montor Vasconcelos</i>	119
Sobre os autores.....	133

Prefácio

Silvia Maria Fávero Arend

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

A obra intitulada “História e Historiografia da Infância: instituições, literatura, legislação e ensino”, foi produzida a partir dos resultados de investigações apresentados no simpósio temático “Infâncias, adolescências e juventudes: história e historiografia”, ocorrido no XVI Encontro Regional de História, promovido pela Associação Nacional de História (ANPUH) – Seção do Paraná, que aconteceu na cidade de Ponta Grossa (PR), em julho de 2018¹. O mencionado simpósio temático foi coordenado pelos historiadores Ailton José Morelli, professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Eliane Mimesse Prado, pesquisadora da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

A obra é composta por oito narrativas produzidas por pesquisadores oriundos de universidades brasileiras a partir de temáticas da História da Infância e Juventude, a saber: as sociabilidades juvenis; a implementação e consolidação de políticas sociais; representações sociais produzidas pela imprensa e literatura acerca das crianças, adolescentes e jovens; a relação entre o ensino de História e a História da Infância; e questões epistemológicas relativas as fontes documentais da área. O recorte temporal dos oito estudos tem como foco os séculos XVIII, XIX e XX. As fontes documentais utilizadas pelos autores e autoras são de diferente natureza, com ênfase nos documentos (alguns raramente utilizados pelos historiadores) produzidos pelo Estado português e brasileiro e pela imprensa. A edificação das narrativas ocorreu a partir de obras consideradas clássicas da área, bem como de uma nova historiografia que coloca em cena o protagonismo infantojuvenil e que reconhece que as representações sociais contribuem sobremaneira para a construção dos cenários sociais.

O primeiro capítulo do compêndio denominado “E trataram de amores: os jovens e suas sociabilidades na segunda metade do século

¹Para maiores informações sobre o evento ver: <http://www.encontro2018.pr.anpuh.org>

XVIII em Curitiba e Paranaguá”, de autoria de Marcia Luzia Krinski, tem como temática as relações sociais dos/as jovens no que tange ao período do namoro e do noivado. Essas sociabilidades, vigentes no século XVIII, na América portuguesa, foram analisadas a partir dos processos esponsais.

No capítulo seguinte, Elaine Cátia Falcade Maschio, buscou conhecer os debates sobre o processo de escolarização das crianças imigrantes levados a cabo pelas autoridades do estado do Paraná nas primeiras décadas da república. O capítulo, cujo título é “A nacionalização da infância imigrante nos discursos controversos da Assembleia Legislativa do Paraná entre os anos de 1899 a 1918”, foi construído a partir de um conjunto de fontes documentais produzidas pelo estado do Paraná (Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário) e por reportagens publicadas na imprensa do referido ente federativo.

Eliane Mimesse Prado, no capítulo “Crianças nas ruas da cidade: ações caritativas na tentativa de sanar os excessivos contingentes de abandonados em São Paulo” procurou identificar algumas das ações (edificação de um orfanato e construção de escolas públicas e privadas) implementadas pelas autoridades da Província/Estado de São Paulo para os/as filhos dos imigrantes que se encontravam nas ruas da capital. A construção da narrativa deu-se através da legislação publicada no período e dos anuários escolares.

Ricardo Felipe Santos da Costa, no capítulo “Onde está o Padre Faustino Consoni?: Versões e controvérsias sobre o Orphanato Christovam Colombo (1897-1933)”, também tem como temática as ações instauradas para a infância pobre da capital do estado de São Paulo, nas primeiras décadas do século XX. O autor analisa as representações sociais produzidas por periódicos de diferentes correntes políticas acerca de um sacerdote italiano que esteve a frente do principal orfanato da cidade naquele período.

No capítulo “Os pequenos jornaleiros como sujeitos para a História: notas sobre um percurso de pesquisa”, Nicolle Taner de Lima, realiza uma discussão de cunho epistemológico sobre as possibilidades de utilização de prontuários produzidos por instituições de abrigo de crianças, adolescentes e/ou jovens (considerados como documentos sensíveis) nas narrativas de caráter histórico.

Daniela Emilena Santiago Dias de Oliveira, no capítulo intitulado “O romance protestante destinado ao público juvenil: uma análise a partir da produção de Lycia Barros” apresenta uma reflexão sobre uma trilogia literária, de autoria de Lycia Barros, publicada a partir de 2012. Na narrativa, a autora inicialmente descreve as histórias abordadas nos romances para, posteriormente, analisar à luz de referenciais teóricos pensados por Pierre Bourdieu, as representações sociais de cunho moralizantes presentes nos enredos.

O capítulo “Crianças e adolescentes como sujeitos dos planos de combate a violência sexual: o papel dos conselhos de direitos”, de autoria de Ailton José Morelli, aborda a temática das violências sexuais contra crianças e adolescentes tendo como fonte documental a legislação. A análise do autor caminha em duas direções que estão conectadas: como a referida temática foi tratado na legislação brasileira sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988; as mazelas enfrentadas pelos Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente no momento de implementar o que está prescrito na letra da lei sobre o tema das violências sexuais contra crianças e adolescentes.

Lorena Marques Dagostin Buchtik, no capítulo intitulado “A adultização da História: representação sociais das crianças e adolescentes nos livros didáticos mais vendidos no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017”, analisa as representações sociais de crianças e adolescentes presentes em cinco coleções de livros didáticos produzidos para as séries finais do ensino fundamental que foram utilizados no ano de 2017 nas escolas públicas brasileiras. As reflexões da autora seguem em dois sentidos: os textos apresentam poucas referências sobre História Infância e Juventude; as mencionadas referências abordam somente as experiências das crianças e adolescentes europeus.

Por fim, o último capítulo da obra denominado “Meio Ambiente e Ensino de História através da Teoria da Complexidade”, de autoria de Bruna Montor Vasconcelos, tem como temática o ensino de História e as suas conexões com a História Ambiental. O mencionado problema é discutido pela autora à luz da teoria da complexidade.

Os oito capítulos apresentam importantes reflexões para a História da Infância e da Juventude brasileira. A difusão dos resultados

de pesquisas efetuadas em universidades do país pode contribuir para que os cenários sociais relativos a infância, a adolescência e a juventude considerada em situação de vulnerabilidade social há longa data no Brasil possam ser alterados. Desejo uma boa leitura!

Florianópolis, primavera de 2019.

Apresentação

É sempre muito emocionante organizar uma coletânea, pelo simples movimento que temos de fazer entre a leitura e a escrita, acompanhado das descobertas existentes nas entrelinhas das pesquisas alheias. O ingênuo motivo para termos de reler os textos das pesquisas dos colegas e, a partir deste momento, estabelecer uma ordenação imaginária nas pesquisas, que até então eram vinculadas apenas por uma temática, realmente é um desafio. Mas, percebe-se que as afinidades históricas são muitas, independentemente do tempo ou do espaço, nem tudo se desenvolve da mesma forma em todos os lugares.

Para preservar a autenticidade das fontes primárias documentais, optamos que toda a grafia original fosse mantida como encontrada nos arquivos. De modo a esclarecer, também ao leitor, quais são as dificuldades que o pesquisador têm ao se deparar com determinadas fontes de pesquisa, dependendo da época e das condições de conservação.

A sociabilidade dos jovens no século XVIII nas cidades de Curitiba e de Paranaguá pôde ser entendida a partir das cartas juntadas aos processos esponsais, pelos mais diferentes motivos, muitos anos depois. Essa fonte de pesquisa traz à tona ações impetuosas para uma sociedade, que julgávamos casta. No mesmo sentido que a fonte literária, neste caso os romances evangélicos aqui analisados, demonstraram que atualmente, grande parte dos jovens seguem lendo contos direcionados à uma crença.

E os imigrantes citados em texto como ingressantes no Brasil no século XIX continuam sendo obrigados, por diferentes adversidades, a mudarem de país. A questão imigrantista é uma discussão atual em vários países, a decorrência da imigração desordenada tende a gerar problemas estruturais na sociedade que os recebeu, caso não consiga abrigar, empregar, escolarizar todos os asilados. Como foi discutido no Congresso Legislativo do Paraná desde finais do século XIX até início do XX. Fato que também pôde ser visto na cidade de São Paulo, que nos anos finais do século XIX tinha um grande número de crianças abandonadas, que viviam em orfanatos e asilos. Algumas destas instituições apresentavam caráter controverso, apesar de filantrópicas, mas pretendiam abrigar os mais necessitados. Outras instituições

abrigavam e profissionalizam, desde o século XIX. Na cidade de Curitiba tem-se o caso citado em pesquisa no século XX dos meninos jornaleiros.

O caso isolado de abuso ocorrido em um orfanato paulistano em um dos textos, seria melhor analisado se tivesse o amparo legal e participasse dos planos de combate à violência sexual, como foi explicado em outra pesquisa.

Todas as temáticas tratadas só puderam persistir apesar de suas aparentes diferenças, mas que afinal eram semelhanças, porque assim escrevemos a História. Dificilmente as coleções de livros didáticos contaram com temáticas tão díspares como estas, elas tendem a ser lineares e, manterem um padrão aceito e pré-estabelecido. Com este volume pretendemos ensinar a História, compor uma nova História em conjunto com os novos atores, que estão se tornando novos historiadores atentos ao desconhecido, aos novos objetos, aos novos problemas. Juntarmo-nos assim aos pesquisadores que estão se formando, analisando o mundo por outras perspectivas e outras áreas, entendendo e expandindo a História pela sua complexidade.

Eliane Mimesse Prado
Ailton José Morelli

Capítulo 1

E trataram de amores: os jovens e suas sociabilidades na segunda metade do século XVIII em Curitiba e Paranaguá

Marcia Luzia Krinski

Este estudo pretende compreender alguns aspectos da vivência dos jovens nas regiões de Curitiba e Paranaguá, no atual estado do Paraná, na segunda metade do século XVIII. Os processos de esponsais eram gerados em situações de conflito quando da escolha de cônjuges, formam o principal corpo documental dessa pesquisa, ricos ao apresentar a complexa rede de interesses, a utilização do aparato judicial pelos indivíduos e grupos envolvidos na escolha dos cônjuges, assim como a participação da comunidade local com seus testemunhos. No Antigo Regime, respeitavam-se normas muito antigas que eram reconhecidas como moralmente justas por toda a comunidade. Ocasões relacionadas ao ciclo vital, rituais de passagem, contratos comerciais e familiares, cerimônias religiosas, entre outras, eram reguladas por *costumes* (THOMPSON, 1995). Dentre as práticas consuetudinárias que marcavam a união de dois grupos parentais na instituição matrimonial, entre eles: cortejos nupciais, visitas noturnas, rapto simulado, estavam as promessas de casamento, ou os esponsais.

Uma das características fundamentais do costume de esponsais era a obrigação contratual que gerava, apesar da informalidade possível em sua celebração. Geralmente ocorria a troca de promessas de casamento, com uma troca de presentes, uma fruta, uma taça de vinho, uma fita para o cabelo, um beijo, ou o próprio corpo poderia ser uma dádiva em sinal de compromisso (BURGUIÈRE, KLAPISCH-ZUBER, SEGALEN, 1988).

Mas, por outro lado, naquelas sociedades, o momento de escolha do cônjuge era fundamental para a reprodução social, pois nessa

ocasião os grupos familiares envolvidos tinham a oportunidade de criar novas relações sociais, zelando pela manutenção e, de preferência, pela maximização, do seu patrimônio, seja o material ou o imaterial. Essas escolhas eram realizadas de forma consciente, planejadas e direcionadas para a reprodução familiar, ou reprodução social, o que tem sido tema recorrente na historiografia das últimas décadas (PEDROZA, 2010, p.143). Prescrições e restrições em relação à escolha do cônjuge sempre estiveram presentes em diferentes sociedades e épocas, constituindo uma exigência funcional da sociedade (ARRUDA CAMPOS, 1986, p. 140).

Pelo caráter informal, a celebração de esponsais pode ter sido realizada, em muitos casos, em momentos fortuitos de festas, em que o desejo de contato com o sexo oposto motivou a utilização do antigo costume; ou para unir jovens que se escolheram sem considerar os interesses familiares; ou, ainda, como uma estratégia de grupo parental para buscar um melhor status. Portanto, esse costume pode ter sido utilizado como um campo de atuação, no complicado jogo social regulador das escolhas matrimoniais.

Na sociedade do Antigo Regime, a juventude era considerada uma fase precisa da vida, diferente da infância e da maturidade (DAVIS, 1990). Os jovens não eram mais considerados crianças, porém ainda não haviam se tornado completamente responsáveis por suas ações. A passagem da infância para a juventude era marcada por ritos com simbolismo voltado para a virilidade, como provas de coragem e força, geralmente organizadas por grupos de rapazes, o que foi comum em várias regiões da Europa (LEVI, SCHMITT, 1996). Mas muito variável na fronteira para a idade adulta, e apesar das diferenças regionais, a historiografia aponta para o casamento como principal marco de maioridade (LEBRUN, s/d, p.105).

O compromisso de futuro casamento era comumente tratado pelos pais dos consortes, ou então era um acordo entre o pai da moça e seu futuro genro (SILVA, 1976, p.75). Como um rito solene ele conformava, geralmente, um acordo verbal entre os homens, que se obrigavam a honrar a palavra dada. Apesar da falta de registro destas celebrações, encontramos menção deste tipo de compromisso na documentação da Vara Eclesiástica de Paranaguá:

Diz M.^{el} [Manoel] Dias Colaço morador desta v.^a [vila] que tendo como tem huá filha por nome Joanna, Manoel Fran.^{co} [Francisco] de Siqr.^a [Siqueira] de S.^{to} [Santo] Ant.^o [Antonio] da lapa ajustou com o Sup.^e [Suplicante] cazar com ella p.^a [para] o que fez que o Sup.^e [Suplicante] os mandace proclamar e por os preparatorios nos termos de se efectuar (SÃO PAULO, 1781, p. 2)

Não obstante esta influência decisiva dos pais no momento das escolhas matrimoniais, a documentação nos indica que o sério compromisso poderia ocorrer informalmente. E que os jovens conheciam bem as regras da sociedade em que viviam, bem como suas fissuras, suas contradições, de forma que a grande maioria dos compromissos que resultaram em litígio no tribunal eclesiástico foram firmados ocultamente, sem a aquiescência ou até mesmo sem o conhecimento dos pais.

Sobre a juventude no Brasil Colonial, a historiografia aponta, sobretudo, para a precocidade como principal característica desta vivência dos rapazes. Seria apreciado aquele menino que estivesse desde cedo metido com raparigas, o femeeiro (FREYRE, 1988, p. 372). No contexto da sociedade escravocrata, os vícios da educação dos meninos, como o excesso de mimos e de liberdade que antecipavam a vida sexual dos meninos no Nordeste açucareiro: “(...) apenas tocam os limiars da virilidade já se entregam, desenfreadamente aos porcos apetites (SÃO PAULO, 1782, p. 375).” Ao mesmo tempo em que era valorizada a virgindade feminina, de forma que era grande o controle dos pais sobre a honra das filhas.

Não obstante isso, as relações entre os sexos opostos aconteciam, e parecem ter sido favorecidas por costumes desta época, como eventos festivos ligados à vida religiosa, como procissões alegres, festas de santos como a de São Gonçalo com seus festivais de amor e de fecundidade, e os eventos festivos realizados dentro de igrejas e de conventos, com música e dança, oportunidade de encontro e de namoro entre jovens.

Não apenas de namoro, mas também relações de amizade entre os rapazes. Na Paranaguá de 1755, por exemplo, Antonio de Távora, um músico de vinte e três anos, se definiu como “muito amigo de

Antonio Gomes por terem sempre sido concipulos desde a escola e Se tratarem com estreita amizade”. Em comum estes rapazes tinham o gosto pela música, assim como também o tinha a jovem Maria Joaquina. O trato com o sexo oposto aparece como frequente, pois outro rapaz solteiro da mesma vila descreve Antonio Gomes como “gentil homem e tem boa ponta de Lingua e bem fallador, e mui amigo de Requestrar femeas”. Além de utilizar-se da sua lábria com as mulheres, segundo um depoimento, Antonio ainda frequentava prostitutas, como a ‘Thereza Lus mulher meretriz’ que vivia perto do sítio de Maria Joaquina (SÃO PAULO, 1755).

A relação de amizade entre os jovens do mesmo sexo, de que temos notícia na documentação analisada estava, portanto, relacionada a práticas como a música, a visitação e, muito provavelmente a encontros em tabernas¹. E estes rapazes – não só os solteiros entre si, mas também com homens mais velhos – costumavam conversar sobre suas conquistas amorosas e sexuais.

Em 1759 na vila de Curitiba, Anastácio Rodrigues, um viúvo de cinquenta anos estava indo da roça grande para seu sítio quando “alcanssou o dito Paulo Fernandez e em converça lhe perguntou como estava com as couzas do casamento de Paula Fernamdes Lisboa, e ele lhe respondeo tinha dormido com ella e que para a poder alcanhar lhe prometera de cazar com ella.”(SÃO PAULO, 1759, p. 6)

Paulo Fernandes também havia conversado com Sebastião de Ramos sobre a ‘honra’ que devia a Paula, em uma ocasião em que fora visitá-lo em sua casa. Também Baltazar Fernandes contou sobre sua conquista a um jovem, Joaquim da Silva, rapaz solteiro de quinze anos de idade, que havia solicitado de amores a Rita Garcia, “em razão da mizade que com elle tinha”. E a outros amigos também, conforme depôs a testemunha Ana de Siqueira, que ouvira dizer dos tratos entre Baltazar e Rita “a varias pessoas a quem comunicara o mesmo Balthazar Fernandes em razão da mizade que com elle tinha”(SÃO PAULO, 1759, p. 3). Esta pouca discricção dos rapazes ao tornar público seus relacionamentos com as moças, nos remete a considerar que nesta época ainda estavam presentes aspectos da “cultura cômica popular”,

¹Na vila de Paranaguá no ano de 1772, estavam listadas vinte tabernas em funcionamento.

como o despudor ao se falar nos baixos corporais e em imagens da vida corporal como a fertilidade (BAKHTIN, 1999, p. 17).

Estudos indicam a predominância da iniciativa masculina na corte amorosa, para a região de São Paulo (ARRUDA CAMPOS, 1986, p.114). A documentação aponta para o mesmo, na região de Curitiba, em que o aparente recato feminino nos tratos amorosos marcava o início dos relacionamentos. É atribuído às moças a utilização de expressões como “ele a solicitou de amores” (SÃO PAULO, 1750, p. 2), “a requestou com caricias e promessas”, “a incitou com carinhos e afagos” (SÃO PAULO, 1778), para descrever a aproximação dos rapazes e seu comportamento ao começar um relacionamento. Bem como expressões de vitimização para colocar sua situação após o defloramento.

Encontramos em alguns processos menções a troca de correspondência amorosa no namoro setecentista, apesar de ser aquela sociedade majoritariamente analfabeta. Por exemplo, Joze da Cunha Bueno, morador da freguesia de São José, em 1772 alegou em juízo que havia recebido um escrito de sua comprometida “da mão de hum Rapaz que morava na mesma Caza da Referida Requerida em nome da mesma depohente”, pedindo-lhe que procurasse a justiça para que eles pudessem se casar, porque era impedida por seus parentes (SÃO PAULO, 1772, p. 5). Essa não é a única mulher alfabetizada encontrada. Assim como Antonio de Távora, ao depor a favor de Maria Joachina, e contra os interesses da família de seu amigo, no processo de Paranaguá em 1755, menciona a troca de correspondências:

[...] que vio cartas de amores escritas por Antonio Gomes da Sylva a Autora Maria Joaquina do Sacramento estando esta vivendo honestamente em caza de Seus Pays e que tambem vio mandar esta alguns Recados ao tal Antonio Gomes por hua negra de Seus Pays della chamada Antonha e que varias vezes vio o dito Gomes ir a caza dos Pays da Autora e que estas idas era por andarem de amores hum com o outro (SÃO PAULO, 1755, p. 79).

E Antonio Gomes também ia “varias vezes huas apê outras a cavallo ao Sitio do Pay della em alcance da mesma que o mesmo fazia quando ella estava na villa E que tambem vio o Sobreescrito de hua carta da Letra delle que hia para ella fechada” (SÃO PAULO, 1755)”.

Nessas visitas, que aconteceram durante um período de mais de dois anos, segundo a moça, “muitas vezes de noyte”, parece que eles tocavam música, seguindo o depoimento de um rapaz

Sendo elle testemunha prezo na Salla Livre da Cadea desta villa junto com o Reo Antonio Gomes da Sylva em hum dos dias do mes de Setembro do anno proximo paSsado estando o dito Reo tocando em hua violla hua pessa lhe disse a elle testemunha que aquella pessa lha ensinara a Autora donde inferio que certamente tinha andado de amores com ella (SÃO PAULO, 1755).

Outro momento lembrado pelas testemunhas do mesmo processo, foi uma demonstração pública de compromisso. O casal teria feito a ritual visita às igrejas da quinta-feira santa, assumindo o relacionamento, visto que várias testemunhas afirmarem ter visto “passar o tal Antonio Gomes da Sylva de capote com espada debaixo do braço, Levando a Autora atras de Sy da Matriz para a Capella do Senhor Bom Jezus”, seguida de “Sua May que tambem andava na visita das Igrejas” (SÃO PAULO, 1755)”.

E que na noite em que celebraram esponsais, ele entrou como principio Requestar da Autora com palavras as mais carinhosas de que he o Reo dotado aSegurando lhe tinha grande vontade de Se Cazar com a Autora promettendo la aSim havia Cumprir Sem duvida e nesta forma Continuarão naquela noyte Seus amores Correspondencias de Sorte que a Autora Por isso das promessas tão felizes do Reo (SÃO PAULO, 1755)

Porém, essa realidade de troca de cartas de amores, conversação noturna e música provavelmente eram práticas reservadas a pessoas de famílias abastadas, em um ambiente mais urbano, que era o caso da vila de Paranaguá. Saber ler e escrever, no entanto, era um requinte não

habitual na vida dos habitantes da região. Até mesmo para a maioria dos mais abastados, que também era analfabeta ou semianalfabeta na região de Curitiba, litoral e Campos Gerais. Porém, nas relações em que esteve presente no jogo de sedução, o recurso à escrita foi utilizado tanto pelo homem quanto pela mulher, e mesmo nestes casos houve envolvimento de pessoas conhecidas, como escravos ou familiares.

Relações de proximidade garantidas pela vizinhança, pelo conhecimento de um parente em comum também aparecem na documentação, que nos mostram as formas de relacionamento possível entre jovens, na complexidade social de uma época em que a sociedade se via atravessada por fronteiras que pretendiam dividir espaços e coibir interações sociais. Ao que tudo indica, o processo de sedução não considerava estes espaços, estas clivagens, ao contrário do casamento. Pois na grande maioria dos processos, os rapazes colocam questões de diferenciação social e racial para negar a existência do compromisso.

O recato exigido para as mulheres, na época, proibia a elas de saírem de casa desacompanhadas de alguém de respeito, assim como encontrarem-se a sós com rapazes. Como pode ser observado no depoimento de Anastácio Rodrigues, vizinho de Paula Fernandes Lisboa, que entendeu que esta andava de amores com Paulo Fernandes e que se tratavam ilícitamente, porque se “encontrou no campo com os ditos nomeados sem mais companhia que huma criansinha pequena” (SÃO PAULO, 1759, p. 6). A companhia de apenas uma criança pequena a um casal de solteiros escandalizou Anastácio, de modo a levá-lo a deduzir que eles mantinham tratos ilícitos.

A comunicação entre os namorados, geralmente, se dava pela mediação de uma pessoa conhecida que favorecia o relacionamento. Em 1757, Manoel da Luz Colasso fugiu com Maria Duarte, “porque a dita Maria Duarte lhe mandou pedir por hua prima delle depoente e por hum Seo Cunhado que a fose tirar da Caza do dito Seu Pay” (SÃO PAULO, 1757). Até mesmo presentes eram enviados por terceiros, como Paula alegou no processo que Paulo Fernandes, “por Jozefa Martins molher de Francisco Alvez lhe mandou hum anel” (SÃO PAULO, 1755), para provar seus esponsais. Em outro processo, José da Cunha Bueno diz ter recebido um escrito de Ana Maria de Jesus por intermédio de um rapaz que morava na casa dela, provavelmente um agregado. Já Maria

Joachina se prestava da discrição de uma escrava de confiança, a negra Antonha, para trocar cartas e bilhetes com Antonio Gomes (SÃO PAULO, 1759).

Em todos estes casos acima apontados, o relacionamento chegou a ser, em determinado momento, direto e íntimo. Dentre os vinte casos de que temos o registro dos esponsais, apenas quatro moças não mencionam algum tipo de intimidade com o esposo de futuro. Seis moças haviam sido defloradas, quatro estavam grávidas, três já tinham um filho do relacionamento, duas viviam concubinadas e uma havia sido raptada. Esses dados oferecem uma demonstração da frequência da ilegitimidade na região. Estudos constataram que, durante a segunda metade do século XVIII, uma média de 21,2% dos batismos eram de crianças ilegítimas e expostas, na Paróquia de Nossa Senhora da Luz de Curitiba e que este índice tendeu a crescer no decorrer do período (NADALIN, 1994, p. 71).

Os locais utilizados para a realização dos encontros, que foram mais citados nos processos, estavam relacionados com o “mato”, perto de uma roça, de uma árvore, ou da casa de alguém. Temos ainda a casa da farinha, que foi utilizada por Maria Joachina e Antonio Gomes. Infelizmente, nem sempre está, no documento, explicitado o local do encontro amoroso. Em dois casos, porém, a moça declara ter sido retirada da casa dos pais uma noite e deflorada.

Como exemplo de local utilizado na celebração de esponsais e seus posteriores tratos, temos o caso de Joanna da Silva, que foi retirada da casa dos seus pais por Antonio Fernandes. Este a encaminharia para a casa de conhecidos até que corresse os banhos e eles se casassem. Porém, a uma altura do caminho, mais especificamente na

[...] paragem chamada alarangeira Bayrro de Manderutuba defronte da Caza de Manoel Ferreyra Cazado, ahy prometeo cazamento o dito depoente a ella depoente (...) Com promessas de Cazamento a deshonorou de Sua virgindade (SÃO PAULO, 1759)

Outro caso foi em 1767, em que Maria de Freitas foi raptada quando estava no “mato dos pinhoins com duas crianças (SÃO PAULO,

1767, p. 2)”. Segundo seu pai, Maria foi levada a força de armas, para as partes de Mandirituba, onde Manoel tencionava realizar o casamento.

Em outras regiões da colônia também as matas, campos e grutas foram cenários de encontros íntimos de casais, bem como o interior das casas, geralmente de um parente ou conhecido. Mas, em todos esses lugares “de intimidade”, os envolvidos estariam sempre passíveis de serem observados (FARIA, 1994, p. 33). Alguns depoentes, inclusive, foram detalhistas ao relatar ao vigário da Vara Eclesiástica seu conhecimento do trato entre o casal. Como as testemunhas de Paula Fernandes, curiosamente todas viram o casal entrando no mato.

[...] dise elle Testemunha que andando no Mato junto do caminho de sua rosa fazendo congonha vio pasar Paula Fernamdes Lisboa a qual vinha do citio de Sebastiam Carvalho, ahy se encontrou com o dito Paulo Fernandes, entrando ambos para o Mato ahy comesaram abrasarce e nam querendo ella consentir o dito Paulo Fernandes lhe dise que achava capaz de ser seu marido e tambem vio que o dito lhe deu duas Larangas (SÃO PAULO, 1759)

Nesse caso, podemos questionar se não seria a solidariedade com a moça o que levou tantos vizinhos a oferecer prova para que ela se casasse, quando já estava grávida do rapaz. O conhecimento da vida do outro poderia se dar pelas próprias condições de moradia, mesmo nas áreas rurais, de forma que desde a proximidade das casas, os materiais empregados nas construções e principalmente a circulação de escravos e agregados contribuíam para o maior conhecimento e socialização da vida alheia. (FARIA, 1994) Todos sabiam, por ver, ouvir ou ouvir dizer, da vida de todos nessa sociedade.

Observamos em alguns depoimentos a troca de presentes como parte integrante do ritual dos esponsais. Era constante, na civilização ocidental, em momentos de oficialização de trocas e de contratos, o presentear-se. Este ato, apesar de aparentemente voluntário e gratuito, está associado a obrigações e interesses, e engloba várias noções, entre elas a de convite, de promessa e de tributo (MAUSS, 1974, p. 41).

Essa troca de presentes poderia ser um sinal, tanto para os jovens quanto para a justiça, de compromisso firmado. Embora

constantemente indicada na historiografia que se dedica ao tema, a prática do presentear foi pouco citada nos documentos estudados. Entre os jovens de Paranaguá e dos sertões serra acima, além das duas laranjas recebidas por Paula Fernandes, outra testemunha soube que “o dito Paulo Fernandes em huma ocaziam mandara a dita Justificante hum queijo” (SÃO PAULO, 1759). Paula declarou ter recebido um anel por intermédio de uma mulher, porém se contradisse no segundo auto de perguntas entre partes.

Porém, entre um casal abastado que querelava acerca do compromisso, encontramos vários presentes trocados entre Joze da Cunha Bueno e Ana Maria de Jesus, que desde o trato de esponsais “tem dado elle depoente a Referida Requerida por prenda hum anel de prata hum xapeo de Braque duas varas de linho, e que outras mais miudezas e della disse elle dito ter Recebido algumas dadivas” (SÃO PAULO, 1772).

Essencialmente simbólica para a justiça da Igreja, a existência de presentes constituía, aos olhos dos jovens e da justiça, uma prova concreta da celebração esponsalícia, visto que selava o acordo. Porém, o acordo poderia ser, e era comumente selado com outra prática: a relação sexual. Era tão comum a prática da cópula depois da celebração de esponsais, que utilizava-se o termo “verdadeiros esponsais” para definir este tipo de compromisso (SÃO PAULO, 1772).

Os esponsais poderiam ser o fundamento para a coabitação, em alguns casos. Era comum no Brasil Colonial a prática do noivo passar a residir na casa dos futuros sogros (ARRUDA CAMPOS, 1986, p. 141). Encontramos na Curitiba setecentista uniões desse tipo. Agostinho da Costa Peixoto procurou, por sua vontade, regularizar sua união com Anna Maria da Anunciação. Em um auto de perguntas, afirmou que

[...] a Re lhe havia feito promesas de cazar com elle Autor esta atualmente em caza da Re e esta tratando delle Autor e dise elle autor lhe prometera de cazar com ella Re cujas promessas foram aseittas de hum para outro e havião contrahido verdadeiras esponsais (SÃO PAULO, 1753).

Em concordância com o esposo de futuro, a jovem Ana Maria, confirmou ao vigário que

[...] com serteza estavam vivendo juntos (...) elle autor tambem lhe prometera de cazar com ella Re haviam sem duvida contrahido esponsaes entre ambos e que assim era sua vontade livre sem constrangimento de pessoa alguma e ella Re aseitara as ditas promesas de cazamento que elle Autor lhe fizera e o mesmo lhe aseitara esta dita promessa de cazamento que ella Re lhe havia feito (SÃO PAULO, 1753, p. 4)

As promessas de casamento legitimavam a coabitação, bem como as relações sexuais. Ou os jovens solteiros praticavam relações sexuais utilizando-se de um dispositivo consuetudinário para conseguir o encontro, ou para transformá-lo na estável relação conseguida dentro do matrimônio, pretendida pelas mulheres diante da insegurança do mundo colonial.

Os aspectos aqui levantados consistem num primeiro esforço, numa sondagem sobre o comportamento das pessoas solteiras naquelas comunidades do sul da colônia portuguesa na América. Em que pesem os inúmeros filtros de cunho moral presentes na documentação consultada, destacou-se o considerável poder de ação daqueles jovens em sua sociabilidade.

As situações encontradas sugerem a juventude como uma fase de aprendizagem do funcionamento da sociedade, certamente acompanhada de perto pelos adultos; em que rapazes – e em menor medida – moças, desfrutavam de certa liberdade em seu comportamento. Esta constatação se assemelha aos comentários de Saint-Hilaire, que ao visitar a região de Curitiba no começo do século XIX, observou que as mulheres ali se socializavam mais livremente que em outras partes da colônia (SAINT-HILAIRE, 1978, p. 78). Efetivamente, as situações encontradas nos processos de esponsais apontam para um comportamento feminino diferente daquele estado de reclusão geralmente aferido para o período colonial. Encontramos moças tocando música, mandando bilhetes, indo ao mato buscar pinhões e à roça desacompanhadas, frequentando cerimônias religiosas e recebendo visitas de rapazes. O que nos leva a pensar as relações entre solteiros como uma convivência tolerada pelo mundo adulto, de forma que muitas vezes refletiam seus planos e projetos familiares, podendo

servir como estratégia para construir matrimônios. A raridade com que se recorreu aos sponsais juridicamente é um indicativo disso. Para o período de meio século, temos apenas vinte pessoas reclamando na região de Curitiba, o que sugere que na maioria das vezes os jovens agiam conforme o que os pais queriam, e, de outro lado, mesmo mantendo relacionamentos com bastante mobilidade de qualidades de pessoas, ao fim eles sabiam o seu lugar, e muito poucos tiveram coragem para reclamar sua vontade.

Referências

ARRUDA CAMPOS, A. L. de. **O casamento e a família em São Paulo colonial**: caminhos e descaminhos. [Tese] São Paulo: USP, 1986.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BURGUIÈRE, A.; KLAPISCH-ZUBER, C.; SEGALÉN, M. et. al. **Historia de la familia**: el impacto de la modernidad. Madrid: Alianza, 1988.

DAVIS, N. Z. **As culturas do povo**: sociedade e cultura no início da França Moderna. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FARIA, S. de C. **A colônia em movimento**: fortuna e família no cotidiano colonial. [Tese] Rio de Janeiro: UFF, 1994.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**. 34 ed., Rio de Janeiro: Record, 1988.

KRINSKI, M. L. Com doces palavras e felizes promessas: vivência de jovens na região do Paraná Tradicional, segunda metade do século XVIII. [Dissertação] Curitiba: UFPR, 2003.

LEBRUN, F. **A vida conjugal no Antigo Regime**. Lisboa: Rolim, s/d.

LEVI, G; SCHMITT, J. (Orgs.) **História dos jovens**: da Antiguidade à era Moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MAUSS, M.. **Sociologia e antropologia**. V. II, São Paulo: EPU, 1974

NADALIN, S. O. **A demografia numa perspectiva histórica**. São Paulo: ABEP, 1994.

PEDROZA, M. Estratégias de reprodução social de famílias senhoriais cariocas e minhotas (1750-1850). **Análise Social**, vol. XLV, 2010.

SAINT-HILAIRE, A. **Viagem a Curitiba e Santa Catarina**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1978.

SILVA, M. B. N. da. **Sistema de casamento no Brasil colonial**. São Paulo: Edusp, 1976.

THOMPSON, E. P. **Costumbres em común**. Barcelona: Crítica, 1995.

Fontes

SÃO PAULO. Processo Esponsal- Comarca de São Paulo. **Autos cíveis** de desquite de esponsais entre Manoel Dias Colaço, por sua filha Joana e Manoel Francisco de Siqueira, 1781.

_____. _____. **Autos de perguntas** entre partes, Maria Joaquina do Sacramento e Antonio Gomes da Silva, 1755.

_____. _____. **Processo de autos** entre partes Paula Fernandes Lisboa e Paulo Fernandes da SILVA, 1759.

_____. _____. **Autos de justificação** cível de esponsais entre partes Maria de Ramos e Antonio de Lima, 1750.

_____. _____. **Autos entre partes** Gertrudes Maria e Manoel da Costa Leme, 1778.

_____. _____. **Processo de autos** de perguntas entre José da Cunha Bueno e Ana Maria de Jesus, 1772.

_____. _____. **Processo de autos** de perguntas entre partes Maria Joachina do Sacramento e Antonio Gomes da Silva, 1755.

_____. _____. **Processo** entre Manoel da Luz Colasso e Maria Duarte de Siqueira, 1757.

_____._____. **Autos entre partes** Joanna da Silva e Antonio Fernandes, 1759.

_____._____. **Processo de autos** entre partes Maria de Freitas e Manoel Alvarez da Luz, 1767.

_____._____. **Processo de autos** entre partes, Agostinho da Costa Peixoto e Ana Maria da Anunciação, 1753.

_____. **Lista Geral** da villa de Paranaguá e seu distrito, 1772.

Capítulo 2

Incipientes e dissonantes proposições sobre a nacionalização da infância imigrante no Congresso Legislativo do Paraná (1899-1918)

Elaine Cátia Falcade Maschio

*A escola é o ponto de partida para a cruzada
que nos dará uma Pátria unida e feliz.*
(A REPÚBLICA, 1917, p. 1)

Algumas palavras iniciais

A epígrafe desde texto traz como referência o título do artigo assinado pelo então Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, Enéas Marques dos Santos, publicado no jornal *A República* em 17 de maio de 1917. Representa a ideia central de muitas das discussões travadas no Congresso Legislativo do Paraná sobre a necessidade de organizar a escolarização primária do Estado, para nacionalizar a infância imigrante apagando as marcas da diversidade étnica e cultural, a fim de formar uma pátria unida em torno de um único ideal nacional.

Compreende-se, portanto, que o *modus operandi* do processo de nacionalização do ensino no Paraná, tendo como premissa a inculcação do sentimento de pertencimento étnico e, por conseguinte, a unificação de uma infância brasileira, iniciava-se com a socialização da criança desde os primeiros anos de sua vida na escola.

Ao fazer da escola a ambiência ideal para a formação dessa infância nacional, o processo de escolarização constituiu-se como lugar de disputas, principalmente, de ideias que eclodiam das mentes

e dos interesses dos representantes que compunham o cenário político do Paraná em pleno florescer do século XX. Essas proposições, ora convergiam, ora divergiam sobre a necessidade de organização do ensino elementar tendo como fundamento a obrigatoriedade da língua vernácula e o ensino da História e Geografia do Brasil.

O presente texto almeja analisar as tensões presentes nos incipientes discursos empreendidos pelos representantes do Congresso Legislativo do Estado Paranaense, sobre a necessidade de nacionalizar a infância por meio da escolarização elementar nas regiões de colonização estrangeira do Paraná nas primeiras décadas do século XX. Considera-se que a organização da legislação educacional, que operou como parâmetro para organizar a escolarização elementar paranaense, constituiu-se como lugar de poder no jogo que disputava a infância imigrante e sua formação.

Em fins do século XIX a criança passou a ser visualizada como um ser social que necessitava de atenção e cuidado. Considerava-se que ainda pequena, seria possível determinar o lugar social a ser assumido na vida adulta. Sendo assim, sobre a infância recaíam inúmeros olhares, projetados de diferentes instâncias sociais.

Ao manter distintas concepções sobre a criança, essas instâncias instauraram discursos e políticas que buscavam definir um modelo de formação para as múltiplas infâncias que se estabeleciam a partir do pertencimento social, econômico, étnico e de gênero. Nesta direção, a institucionalização da escola, concebida como tempo/espço formativo da infância, se mostrava o meio mais eficaz para se colocar em prática os discursos políticos e educativos.

Cumprir notar que neste período as províncias brasileiras instituíram a obrigatoriedade escolar como estratégia de controle da infância, delegando às próprias famílias a responsabilidade pelo processo da escolarização dos seus filhos, especificamente no que dizia respeito ao envio e manutenção da criança na escola (FARIA FILHO; GONÇALVES, 2004).

Para compreender esse contexto e, conseqüentemente, os discursos empreendidos no Congresso Paranaense em torno da formação da infância imigrante por meio da escolarização, o recorte temporal da pesquisa procurou abranger o ano de 1899, quando se

iniciou as discussões sobre a obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa nas escolas elementares subvencionadas e particulares, em função das ameaçadas advindas da colonização estrangeira no Estado, e principalmente, da organização escolar étnica desses imigrantes.

A pesquisa percorreu até o ano de 1918, quando entrou em vigor o Decreto nº 1775 de 03 de abril de 1918, que determinou a obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa em todas as escolas paranaenses. Neste ínterim, surgiram diversas normativas que buscavam cercear a infância imigrante a partir do reordenamento da escola, tornando cada vez mais compulsório o ensino da língua vernácula e a proibição da língua estrangeira nas escolas elementares. Essas determinações legais foram gestadas em meio a discursos controversos que evidenciavam disputas partidárias no interior do Estado.

Encontraram-se documentos fundamentais para compreender o papel do Estado Paranaense, no processo de escolarização da infância nas colônias italianas. Para isso, utilizou-se como fonte de pesquisa a documentação legal composta pelos: Relatórios dos Secretários do Governo do Estado do Paraná; Mensagens dos Presidentes ao Congresso Legislativo do Paraná; Regulamentos, Leis e Decretos da Instrução Pública Paranaense; e Anais do Congresso Legislativo do Estado do Paraná, bem como, os periódicos da época que veiculavam discursos e opiniões sobre o assunto. Trata-se de fontes *para a escola*. Documentos que conforme Faria Filho (1998), promulgam entre outros aspectos, concepções sobre a educação. Constituem-se em *locus* de expressões de determinados grupos que ocupam diferentes instâncias do Estado, que produzem estratégias de intervenção social e educativa.

Cumprir notar que o Estado constituiu-se em lugar de poder (CERTEAU, 2008) de onde reverberou pensamentos distintos sobre o ideal de formação da infância estrangeira. Na tentativa de tomar o controle da criança estrangeira sob sua guarda, o Estado incorporou o discurso da nacionalização, colocando em prática por meio da obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa, a integração da infância imigrante ao ideal de infância nacional.

A obrigatoriedade do ensino da língua nacional: primeiros embates

A primeira legislação educacional paranaense que determinava a obrigatoriedade do ensino da língua vernácula nas escolas elementares de caráter particular, com especial atenção àquelas subvencionadas pelo Estado e, conseqüentemente, localizadas em colônias estrangeiras, foi a Lei nº 365 de 11 de abril de 1900. Essa lei, em seu artigo 20, inciso 1º, determinava a fiscalização das instituições escolares e a obrigatoriedade do ensino da língua nacional nas escolas particulares, especialmente aquelas que recebiam a subvenção estatal (PARANÁ, 1900).

Não obstante, a elaboração desta Lei ocorreu após uma ampla discussão no Congresso Legislativo, iniciado ainda no ano de 1899, com projeto nº 10, que autorizava o governo a rever o Regulamento e os decretos relativos à Instrução Pública do Paraná. Foi na 22ª sessão ordinária do Congresso Legislativo, que o então deputado estadual Telêmaco Borba, propôs a inserção de uma emenda ao projeto instituindo a obrigatoriedade do ensino da língua vernácula, em todas as escolas elementares públicas e particulares do Estado. Iniciava-se neste momento no Paraná, os discursos sobre a necessidade da nacionalização do ensino, e o papel incisivo do Estado na formação da infância estrangeira nas colônias, por meio da padronização do processo de escolarização primária.

Telêmaco Borba era etnógrafo e funcionário do sistema de aldeamentos indígenas, desenvolvendo um árduo trabalho no processo de “civilização” dos índios no Paraná. Enquanto deputado do Partido Republicano (liberal) levou ao Congresso Legislativo inúmeras propostas que visavam a nacionalização do indígena e do imigrante, para a formação do cidadão nacional, enfatizando o poder do Estado sobre esta questão (VANALI, 2015).

Após defender a proposta da emenda lançando mão de diferentes exemplos de como os estrangeiros e seus descendentes, embora laboriosos, não se reconheciam cidadãos nacionais, o deputado sugeriu que o novo Regulamento do Ensino devesse enfatizar, ainda no seu primeiro artigo, a obrigatoriedade do ensino do Português. Assim, o enunciado deveria indicar a seguinte determinação: “Art. 1º - instituir a obrigatoriedade do ensino da língua vernácula em escolas de instrução primária do Estado, quer subvencionadas, quer particulares.” (A REPÚBLICA, 1899, p. 2)

O parecer foi prontamente acolhido e endossado pelos demais representantes políticos no Congresso. Por meio de longos discursos nas sessões subsequentes, buscou-se convencer o então Presidente do Estado, José Pereira Santos Andrade, membro do Partido Republicano Federal - portanto grupo oposicionista - a importância do Estado em deter o controle sobre o que se deveria ensinar nas escolas elementares, de modo a controlar a formação da criança estrangeira.

Conforme Goulart (2008), a primeira geração política no Paraná instaurada após a Proclamação da República, era composta por duas linhas político partidárias: de um lado o Partido Republicano Federal (conservador); e, de outro lado, o Partido Republicano (liberal). Esse cenário partidário se estabeleceu até 1930. Contudo, conforme ainda afirmou a autora, a base da lógica política do Estado foi o monopartidarismo, porque todos se diziam republicanos. Mas os liberais e conservadores republicanos não conseguiram conciliar seus diferentes pensamentos e interesses, o que gerava conflitos e disputas (GOULART, 2017, p. 84).

Neste cenário, ampliou-se uma discussão sobre a necessidade de garantir que a Língua Portuguesa fosse ensinada nas escolas elementares das colônias. Na 23^o sessão ordinária do Congresso Legislativo de 4 de março de 1899, o discurso do também membro do Partido Republicano (liberal), o deputado estadual Generoso Marques¹, destacava a ideia de que o poder do Estado deveria intervir no ordenamento das iniciativas dos imigrantes na organização de suas próprias escolas, mas não poderia obrigar as escolas particulares a ensinar a língua vernácula.

Sou contrário a isso, porque não sei que semelhante imposição tenha sido feita em parte alguma, nem conheço mesmo organização alguma de ensino em que justifique tal medida. Si é verdade que o poder público tem o direito de inspecionar as escolas particulares, sabem os nobres deputados que isso é limitado ao que diz respeito à moralidade do ensino e à manutenção da ordem pública.

¹Foi o primeiro presidente do Estado do Paraná eleito, após a instalação da República, em 10 de março de 1891, permanecendo até 29 de novembro de 1891.

Estabelecer, porém, as matérias que hão de ser ensinadas nas escolas particulares; impor a obrigação de ensinar certas e determinadas disciplinas, me parece uma medida violenta, ainda mesmo se tratando da língua vernácula (PARANÁ, 1899, p. 137).

Cumprе ressaltar que a justificativa do deputado sobre desconhecer que tal imposição teria sido aprovada em outros estados brasileiros não se sustentava. Conforme Prado (2014, p. 362), no Estado de São Paulo o ensino da Língua Portuguesa, da História e Geografia do Brasil nas escolas particulares de instrução pública tornaram-se obrigatórias desde a Lei de 29 de dezembro de 1896. Portanto, a discussão sobre a obrigatoriedade do ensino da língua vernácula nas escolas estrangeiras não era inédita e sua proposição não estava restrita ao cenário escolar paranaense. Não obstante, cabe ressaltar que o Paraná se constituiu como um dos primeiros estados a lançar mão das incipientes discussões sobre a necessidade de nacionalização do ensino no Brasil (MASCHIO, 2014).

Ao finalizar a exposição naquela sessão, Generoso Marques defendeu que o ensino nas escolas estrangeiras deveria ser livre e propunha uma emenda supressiva a fim de retirar da proposta de Telêmaco Borba, a obrigatoriedade do ensino da língua vernácula nas escolas particulares estrangeiras paranaenses. A emenda entrou em discussão com o posicionamento do deputado Vicente Machado:

O que o Sr. Telemaco Borba propoz foi que nas escolas de instrução primária, já subvencionadas pelo governo do Estado, já particulares, fosse obrigatório o ensino da língua vernácula. O que quer, portanto, a emenda consignar é que nenhuma escola de instrução primária possa existir dentro do Estado para o ensino de qualquer língua, sem que, simultaneamente, ensine esta. Por exemplo, se a colônia italiana entender crear uma escola para distribuir instrução primária em italiano, o governo, armado desta disposição, pode intervir e dizer: não podeis fazê-lo sem que simultaneamente ensineis a língua vernácula (A REPÚBLICA, 1899, p. 3).

Vicente Machado², era filiado ao Partido Republicano Federal, portanto conservador, defendia a proposição de Telêmaco Borba enfatizava a necessidade de uma intervenção contundente por parte do estado na aprovação ou proibição de abertura de escolas particulares primárias e secundárias, que não respeitassem o princípio da obrigatoriedade do ensino da língua vernácula.

No segundo ato de contestação, o deputado Generoso Marques considerava que o ensino de qualquer outra língua, que não a portuguesa, deveria ser efetuado somente no nível de Ensino Secundário, pois a aprendizagem de outro idioma que não o nacional, compunha habilidades a serem desenvolvidas nos cursos das humanidades (PARANÁ, 1899, p. 132).

Generoso Marques era membro do Partido Republicano. Como liberal fiel aos ideais republicanos, atuou na defesa de um modelo civilizatório e nacionalista de escolarização. Em consonância com os demais representantes liberais do país, mantinha em seu discurso um tom altruísta, que culminava na proposição de uma educação igualitária. No entanto, ocultava-se o propósito de controle social pela via da instrução pública, por meio do discurso da padronização do ensino popular.

É importante ressaltar que ainda nas primeiras décadas do século XX, o governo paranaense não cogitava a ampliação do número de escolas públicas nas colônias. Mas, manifestava a preocupação em afirmar uma legislação educacional que assegurasse a ordem e o controle da escolarização já estabelecida, por meio de um estruturado programa de fiscalização escolar.

Após os embates discursivos no Congresso Paranaense, gerados na tentativa de reformular a legislação educacional do Estado, o Regulamento da Instrução Pública promulgado pelo Decreto nº 93 de 11 de março de 1901, foi aprovado com uma redação mais detalhada sobre a organização das escolas particulares:

Art. 2º. É inteiramente livre aos particulares e associações o exercício do ensino primário, secundário e superior.

²Vicente Machado da Silva Lima participou efetivamente da política paranaense exercendo o mandato de deputado no Congresso Legislativo entre os anos de 1886 a 1903. Para além do congresso, atuou também como governador, vice-governador, bem como diretor do jornal *A República*, órgão oficial do Partido Republicano Federal (GOULART, 2017).

Art. 3º. Os estabelecimentos particulares de instrução só estão sujeitos à hygiene, moralidade e estatística. [...]

Art. 5º. Os institutos de ensino de qualquer natureza, que gozem de subvenção, ou auxílio do Estado serão com frequência fiscalizada pelos agentes do governo, devendo sujeitar os respectivos estatutos à aprovação deste.

Inciso 1º. Quando taes institutos forem de instrução primária e secundária, o poder executivo tornará effectiva a obrigatoriedade do ensino da língua nacional, uma vez que esta disciplina não figure nos respectivos programmas (PARANÁ, 1901, p. 84).

Acolhendo as proposições do deputado Telêmaco Borba, o Estado passaria a interferir de forma contundente na ordenação dos programas das escolas particulares, visando assegurar ao público infantil e juvenil que frequentavam essas instituições a aprendizagem da língua nacional.

Arengas sobre a necessidade de nacionalizar a infância estrangeira

A necessidade de nacionalizar o imigrante e seus descendentes tendo como meio mais eficaz a escolarização da infância, constituiu-se reiterada pauta nas sessões do Congresso Legislativo à medida que os primeiros anos do século XX avançavam. Em discurso na sessão de 9 de março de 1906, o deputado do Partido Republicano Federal, Domingo Nascimento, declarava:

Antes de tudo, o respeito e a acquiescência aos nossos costumes, às nossas leis, no nosso idioma, do contrário esta nacionalidade pereceria nas mãos do estrangeiro absorvente. Exigir o ensino da língua vernácula em todas as escolas, eis o principal assumpto de nacionalização e de soberania (A NOTÍCIA, 1906, p. 1).

Era preciso cercar a infância estrangeira de todos os lados. Ademais, Domingos Nascimento foi além, e propôs que a nacionalização da infância na escola fosse auxiliada pela música:

O cântico é um exercício de civismo. Si os cânticos são patrióticos, principalmente, são eles de uma vantagem extraordinária para uma alma infantil, porque o alumno começa então a receber as primeiras impressões de civismo desde a infância. São hinos convidando o povo para a liberdade, para a paz e para o progresso, bendizendo o torrão que é berço de tantas glórias, descrevendo as bellezas naturaes de sua terra, narrando trechos de história de seu paiz, os prodígios de seus guerreiros, enfim poemas que arrebatam, que electrizam a alma das creanças. Com esses cânticos de guerra com essas canções nos lares conseguiremos imprimir na alma das creanças o primeiro emblema de honra, a primeira ideia de Pátria. [...] A música principalmente deve conter bellezas e expressões que fiquem cantando nos ouvidos e na alma das creanças, assim como os versos devem ficar trabalhando nos seus pequeninos cérebros (A NOTÍCIA, 1906, p. 2).

A representação da criança como facilmente moldada, de alma infantil pouco corrompida pelos vícios da vida adulta, coloca em evidencia que ali se configurava um terreno fértil para fazer brotar o sentimento de pertencimento nacional. Era necessário, pois, cativá-la para que fossem antes moldadas pelo estado nacional do que pelos pais, que nutriam sentimentos étnicos do país de origem. A alma infantil pouco relutaria aos anseios e investidas do estado brasileiro e facilmente se moldaria tornando-se brasileiro. O tom romântico e poético do discurso buscava sensibilizar o Congresso para que a aprovação do projeto fosse rápida.

Cumprе ressaltar que as discussões precederam e mobilizaram a aprovação da Lei nº 723 de 03 de abril de 1907, a qual previa em seu artigo 1º, parágrafo “a”, a exigência do ensino em língua nacional nas escolas particulares de instrução primária (PARANÁ, 1907); e da Lei nº 894, de 19 de abril de 1909 (PARANÁ, 1909), dois regulamentos orgânicos do ensino primário que reformularam diversos aspectos da instrução no estado. Um deles dizia respeito as escolas particulares, e determinava que:

Art. 82. É livre aos particulares e associações o exercício do ensino primário, secundário, profissional e artístico, em todo o território do Estado, obedecidas as disposições dos artigos seguintes [...].

Art. 83. É obrigatório o ensino da língua nacional nas escolas primárias particulares e nestas, como nos demais estabelecimentos de instrução, de qualquer natureza, o ensino será ministrado em língua vernácula, exceto, quando se tratar do ensino prático de línguas estrangeiras (PARANÁ, 1909).

Mas as discussões despendidas no âmbito legislativo, embora acaloradas, centraram-se até aquele momento no esforço em tornar obrigatória a língua vernácula tanto nas escolas públicas quanto mais nas particulares. Foi a partir de 1915 que ações mais incisivas foram tomadas em consonância a uma política nacional de nacionalização (CARVALHO, 1989), que se expandiu para a proibição do funcionamento de escolas particulares que ministravam o ensino exclusivo no idioma que não o nacional, fez parte da intensa ação fiscalizadora por parte do estado.

Essas orientações foram traduzidas detalhadamente nos Códigos de Ensino de 18 de outubro de 1915; e de 9 de janeiro de 1917 e a fiscalização das escolas passou a ser a peça chave da atuação do governo estadual. No correr do ano de 1917, as arengas entre os deputados no Congresso Legislativo continuaram. Desta vez, discutia-se a aprovação do Decreto nº 1775 que buscava a proibição do funcionamento de escolas estrangeiras que não acatassem a disposição sobre a obrigatoriedade da Língua Portuguesa.

Em 13 de março de 1918, o então deputado Hugo Simas, membro do Partido Republicano, discursou no Congresso Legislativo defendendo o projeto de nacionalização do ensino, o qual propunha uma fiscalização mais rígida, e mesmo o fechamento das escolas estrangeiras não autorizadas pela Secretaria da Instrução Pública. Em suas preleções, lançou críticas acirradas sobre o médico e professor Simão Kossobudzki³,

³O médico Simão Kossobudzki era médico formado pela Faculdade de Medicina da Universidade de Varsóvia em 1889. Chegou ao Paraná em 1907, fixando-se na cidade de São Mateus do Sul. Somente em 1912 veio residir em Curitiba. Naturalizou-se brasileiro e tornou-se professor da Universidade do Paraná na especialidade de Clínica Cirúrgica. Publicou artigos na Revista da Associação Médica. (CINTRA, 2010).

que havia se manifestado contrário ao projeto de nacionalização em discussão, em diversos artigos publicados no *Jornal Comercio* do Paraná.

O Dr. Kossobudzki, dentro do seu ponto de vista apaixonado, de franca rebeldia contra a legítima defesa da nossa nacionalidade, pretende que este projeto, exclusivamente patriota e eminentemente nacionalista, ao em vez de servir para integrar dentro da nossa nacionalidade os pequenos brasileiros, filhos de imigrantes vem, ao contrário contribuir para o analfabetismo em nosso país, e especialmente no estado do Paraná (A REPÚBLICA, 1918, p. 8).

Observa-se que o deputado ao asseverar a nacionalização do ensino por meio da obrigação da língua vernácula em todas as escolas do estado, concebia a integração da infância imigrante pela alfabetização. Ademais, embora o foco fosse a formação da infância, o discurso trazia nuances de um conflito étnico. Simão Kossobudzki, ainda que naturalizado cidadão brasileiro, era de origem polonesa e havia se dedicado a assistência dos imigrantes poloneses no interior do estado. Dessa maneira, não causa estranheza, o fato de se opor ao projeto que pretendia o fechamento de escolas étnicas.

O deputado Hugo Simas por sua vez, considerava que as crianças filhas de imigrantes eram vítimas dos próprios pais, pois esses “vivem a despertar-lhes n’alma o sentimento de amor às tradições, costumes e língua da pátria de seus avós, asfixiando toda ligação espiritual à terra de seu nascimento” (A REPÚBLICA, 1918, p. 8). Era preciso uma ação incisiva sobre as iniciativas escolares étnicas que buscavam desviar a infância do caminho da integração nacional.

Contudo, ambos concordavam em seus discursos, que a precariedade financeira do estado não permitiria a substituição das escolas étnicas por escolas públicas, tendo em vista que as escolas estrangeiras preenchiam uma significativa lacuna no processo de escolarização das localidades interioranas onde não haviam escolas subvencionadas pelo Estado e, as escolas estrangeiras eram inclusive frequentadas por crianças de origem brasileira.

Os discursos em defesa da nacionalização do ensino no Paraná por meio da obrigatoriedade da língua vernácula e da fiscalização rígida das escolas pautavam-se na defesa da alma infantil. Era necessário combater, defender a criança da sua própria herança material e imaterial. Uma campanha que aos poucos galgava caráter normativo.

No dia 17 de maio de 1917, o Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, Enéas Marques dos Santos publicou uma carta ao advogado e jornalista republicano Emiliano David Pernetá, para que o processo de nacionalização do ensino fosse enviado ao Congresso Legislativo e ali discutido com prioridade.

Cumpramos ressaltar que Emiliano Pernetá mantinha estreita proximidade com o escritor e jornalista Olavo Bilac, republicano e nacionalista, que despendeu sua atenção à literatura infantil enfatizando em suas obras a participação cívica da infância. Bilac instituiu entre os anos de 1915 e 1916 a Liga de Defesa Nacional, uma campanha nacional com representatividade em vários estados brasileiros que tinha como um dos objetivos a formação da infância nacional por meio da criação de Educação Moral e Cívica nas escolas (OLIVEIRA, 1990).

Enéas sinalizou a necessidade de se empreender também no Paraná uma campanha, assim como já acontecia em âmbito nacional, a qual ele mesmo denominou de “Cruzada Santa da Nacionalização”. Esta tinha como principal alvo a fiscalização das escolas estrangeiras e a obrigatoriedade do ensino da língua vernácula. Em seu artigo intitulado “A escola é o ponto de partida para a cruzada que nos dará uma Pátria unida e feliz” publicado no jornal *A República*, justificou sua solicitação de se instituir uma campanha incisiva de nacionalização nas escolas com tom salvacionista, dizendo: “o que almejo, o meu melhor argumento é pela salvação dos nossos patriciosinhos que o Brasil abandona...” (A REPÚBLICA, 1917, p. 1).

Como resultado desses embates que reverberaram no interior das discussões do Congresso Legislativo, ocorreu a aprovação do projeto se deu na forma do Decreto nº 1775, sancionado em 03 de abril de 1918, a qual se incorporou quase a totalidade das considerações apontadas pelo Secretário dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública. Reforçou-se a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa, e também se instituiu um processo de fiscalização mais

acirrado, submetendo a abertura e o funcionamento das escolas estrangeiras à aprovação absoluta da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública.

Art. 1º Nenhuma escola particular de instrução primária poderá funcionar sem que sua instalação seja autorizada e aprovados seus programmas pelo Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública.

Art. 2º Nas escolas particulares será obrigatório o ensino da língua portugueza, bem como serão ministradas em portuguez as disciplinas que o Governo determinar, de acordo com as circunstâncias locais.

Parágrafo único – Ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública cumpre antes de autorizar a instalação e aprovar os programmas das escolas dirigidas por estrangeiros, verificar, pelos delegados de ensino e inspetores escolares, si a escola dispõe de professores que falem correctamente o portuguez (PARANÁ, 1918, p. 12).

Cumprido ressaltar, que a cada legislação aprovada depois de exaltados debates no Congresso Legislativo do Paraná, aumentavam-se as ações que buscavam garantir a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa, da história e da geografia pátria a fim de controlar a formação da criança estrangeira e descendente que passaram a constituir o cenário infantil do Paraná desde meados do século XIX.

Palavras finais

Nenhum representante no Congresso Legislativo se opôs as discussões ocorridas sobre a urgente necessidade de nacionalizar a infância imigrante no Paraná, pois havia um uníssono sobre a defesa da ideia que o estado deveria tomar providências sobre o assunto, principalmente sobre aquelas mantidas por estrangeiros.

Contudo, as vozes eram dissonantes quanto às formas como o estado deveria agir. Enquanto alguns deputados pressupunham uma atuação mais contundente por parte estatal, outros relativizavam a interferência da instância governamental, restringindo-a exclusivamente a ação fiscalizadora.

Ressalta-se também, que a questão não estava atrelada aos partidos políticos, pois como abordado no corpo do texto, o Congresso Legislativo Paranaense permaneceu até o ano de 1930 sendo representado por deputados republicanos, membros das antigas vertentes liberal e conservadora que se constituíram ainda no Império. Observou-se que ora deputados do Partido Republicano (liberal), ora os representantes do Partido Republicano Federal (conservador) se posicionavam sobre o assunto convergindo ou discordando das proposições dos seus correligionários.

O ano de 1899 foi marcado pelo início das discussões sobre a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa nas escolas elementares subvencionadas e particulares, em função das possíveis ameaçadas a nacionalidade brasileira advindas da organização escolar dos imigrantes. A partir deste período, o Paraná assistiu a elaboração de diversas normativas que buscavam atingir diretamente a infância imigrante e de seus descendentes, que se reuniam majoritariamente em escolas particulares com aulas ministradas em seus idiomas de origem.

Combater essa ação a partir do reordenamento da escola tornou-se pauta cada vez mais discutida no Congresso, até a decisão - em consonância com o cenário nacional - da ação compulsória do estado que instituiu a obrigatoriedade do ensino na língua vernácula, bem como a proibição expressa do uso e ensino da língua estrangeira nas escolas paranaenses a partir do ano de 1918, quando entrou em vigor o Decreto nº 1775 de 03 de abril de 1918.

Referências

CARVALHO, M. M. C. de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 13 ed. Trad. E. F. Alves. Petrópolis: Vozes, 2008.

CINTRA, E. P. de U.. **“Scientia et Labor” no Palácio de Luz**: a institucionalização da ciência médica e a Faculdade de Medicina do Paraná (Curitiba, 1912-1946). [Tese] Curitiba: UFPR, 2010.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.

FARIA FILHO, L. M. de; GONÇALVES, I. A. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FARIA FILHO, L. M. de. (Org.). **A infância e sua educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004, v. 1, p. 159-188.

FARIA FILHO, L. M. de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, L. (Org.). **Educação, Modernidade e Civilização.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GOULART, M. H. H. S. Vicente Machado da Silva Lima: entre amor e ódio, notas iniciais sobre a biografia, trajetória política e transferências de capitais. **Revista do Núcleo de Estudos Paranaenses**, v.3, n.1, p. 76-107, maio 2017.

_____. **Classe dominante e jogo político na Assembleia Legislativa Paranaense (1889-1930).** [Tese] Curitiba: UFPR, 2008.

MASCHIO, E. C. F. **A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias (1875-1930).** [Tese] Curitiba: UFPR, 2012.

_____. Escolas da imigração italiana no Paraná: a constituição da escolarização primária nas colônias italianas In: **História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras.** Caxias do Sul: EDUCS, 2014, v.1, p. 213-231.

_____. Os imigrantes italianos, seus descendentes e suas escolas frente às campanhas de nacionalização do ensino em Curitiba/Paraná (1900-1930). In: QUADROS, C. (Org.). **Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2014, p. 259-289.

PRADO, E. M. Vislumbre acerca da nacionalização do ensino: o enigma das escolas que italianizaram a cidade de São Paulo. In: QUADROS, C. (Org.). **Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2014, p. 351-381.

OLIVEIRA, L. L. **A questão nacional na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

VANALI, A. C. O Pajé do Tibagi: Telêmaco Borba e sua contribuição à etnografia paranaense. **Revista do Núcleo de Estudos Paranaenses**, UFPR, v.1, n.1, p. 275-302. Disponível <http://revistas.ufpr.br/nep/article/view/43274/26286> Acesso 01/12/2018

Fontes

Jornal A NOTÍCIA. 1906.

Jornal A REPÚBLICA. 1899, 1917, 1918.

PARANÁ. **Annaes** do Congresso Legislativo. Curitiba: Typografia d'A República, 1899-1918.

_____. **Lei nº 365**, de 11 de abril de 1900. Organiza a Instrução Pública e institui a obrigatoriedade do ensino em língua nacional nas escolas subvencionadas. Curitiba: Typ. d' República, 1900.

_____. Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná, aprovado pelo **Decreto nº 93**, 11 mar. 1901. Decretos, regulamentos, leis e atos do estado do Paraná, 1901.

_____. Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná, aprovado pelo **Decreto nº 497**, 10 dez. 1907. Decretos, regulamentos, leis e atos do estado do Paraná, 1907.

_____. Regulamento Orgânico do Ensino Público do Paraná. **Decreto nº 510**, 15 set. 1909. Curitiba: Typ. d'A República, 1909.

_____. Código de Ensino do Estado do Paraná, **Decreto nº 710**, 30 set. 1915. Curitiba: Typ. d'A República, 1915.

_____. Código de Ensino do Estado do Paraná, **Decreto nº 17**, 09 jan. 1917. Curitiba: Typ. d'A República, 1917.

_____. **Decreto nº 1775**, 03 abr. 1918. Determina a obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa. Curitiba: Typ. d' República, 1918.

Capítulo 3

Crianças nas ruas da cidade: ações caridosas na tentativa de sanar os excessivos contingentes de abandonados em São Paulo

Eliane Mimesse Prado

A cidade de São Paulo cresceu de modo descontrolado nos anos finais do século XIX, em função do aumento súbito de sua população, pela chegada de imigrantes em grandes proporções, muito rapidamente, em um curto espaço de tempo. Vários autores referem-se a cidade neste período como um centro de interesses econômicos e políticos, pela criação de casas bancárias, estabelecimentos comerciais atacadistas e de varejo, fábricas, oficinas, importadores e toda a mão de obra que esses comerciantes necessitassem.

A explosão demográfica em uma cidade, até então provincial sem a devida estrutura física causou muitos entraves. As chácaras que existiam nas redondezas da área central foram, aos poucos, tornando-se loteamentos e assim urbanizando-se, na necessidade de acolher a nova população da cidade. Cruz (2013, p. 45) indicou as chácaras que estavam próximas ao centro e que tornaram-se loteamentos “a Chácara das Palmeiras transformou-se no bairro de Santa Cecília; a do Carvalho, na Barra Funda e no Bom Retiro; a do Campo Redondo, nos Campos Elíseos; a do Bexiga, na Bela Vista”.

O sistema de bondes elétricos funcionava na cidade agilizando a movimentação da grande população. Conforme Cruz (2013, p. 46) “muitos dos mais de 750 mil imigrantes entrados no estado entre os anos de 1886 e 1899 estabelecem-se na cidade”. De acordo com Pereira (2010), somente na cidade de São Paulo a população era por volta de 28 mil habitantes no ano de 1874, passou para cerca de 240 mil em 1900 e, atingiu o total de 477.992 em 1914. Com a expansão e a importância na produção e exportação de café, a cidade se tornou um polo de convergência aos interesses dos mais diversos.

A capital do estado de São Paulo acabou impondo-se como centro político-administrativo, passando progressivamente a exercer a primazia no campo econômico, estabelecendo ligações eficientes pela concentração de negócios, de capital financeiro, comercial e industrial. Esse crescimento e diversificação econômica foram acompanhados de uma progressiva expansão espacial e demográfica da cidade, impulsionada pelo complexo exportador cafeeiro, num período que se estendeu de 1870 até a década de 1920, quando, efetivamente, começou a esboçar os contornos de metrópole. (PEREIRA, 2010, p. 20)

Um indicativo que diferenciava o contexto da cidade paulistana de outras neste mesmo período era sua população, porque segundo Biondi (2010, p. 24) a cidade de São Paulo no começo do século XX, tornou-se a “metrópole com o maior número de descendentes de italianos no mundo, caracterizando-se, no início de sua expansão, como a cidade industrial do Brasil, na qual a componente italiana era majoritária em todos os setores de trabalho”. Sendo um diferencial nos debates, porque sempre existiam comparações com as condições de vida, nas diferentes regiões de procedência dos operários.

As estatísticas não consideravam os filhos de imigrantes nascidos no Brasil. Com exceção das estatísticas na tabela, no entanto, usamos o conceito de comunidade migrante alargada, ou seja, entendemos por “comunidade italiana” não apenas os imigrantes nascidos no Reino, mas também seus filhos nascidos em São Paulo, mesmo sendo eles mais influenciados por um ambiente multiétnico em constante transformação do que seus pais, mesmo vivendo em bairros dominados pela presença de peninsulares. Mesmo sendo brasileiros para todos os efeitos, cresceram numa cidade que por quase trinta anos teve um terço de sua população estável composta por compatriotas de seus pais, cujos filhos, por direito, também eram italianos. (BIONDI, 2010, p. 25)

A cidade de São Paulo foi, a princípio, segmentada por bairros conforme a procedência regional de cada etnia, que não eram ainda reconhecidos como ‘italianos’, mas sim pela sua província. Identificados pelo seu idioma local, hábitos e costumes. As fábricas optavam por contratar operários da etnia de seus patrões, e assim manterem todos falando o mesmo idioma. As escolas subsidiadas italianas mantidas pelo governo italiano criadas após a unificação da Itália também aproveitaram esses bairros para abrirem suas escolas, assim poderiam difundir o idioma oficial aos ‘italianos’ que vivam fora do país. E, ainda hoje ocorrem nos mesmos bairros as festas dos santos padroeiros: Nossa Senhora Casaluce e São Vito Mártir no bairro do Brás, Nossa Senhora Achiropita na Bela Vista ou Bixiga e San Gennaro na Mooca, são festas de rua como eram feitas desde o início do século XX.

Cenni (2003, p. 327), relatou as impressões dos visitantes que chegavam à cidade de São Paulo, um em 1902: “No bonde, no teatro, na rua, na igreja, falava-se mais o idioma de Dante que o de Camões”. Ainda o mesmo autor referindo-se aos comentários dos visitantes, um jornalista português, ao desembarcar na estação de trens no bairro da Luz: “Encontramo-nos a cogitar se por estranho fenômeno de letargia, em vez de descer em São Paulo teríamos ido parar à cidade do Vesúvio”. Talvez por ser o visitante português e pensar que iria entender facilmente o idioma dos carregadores e outros trabalhadores da estação. Mas, como foi descrito por Cenni (2003) esses comentários decorriam dos cocheiros de tálburis, que em sua maioria eram procedentes da península itálica a se expressarem entre si em seu linguajar local apresentando muita influência deste na língua portuguesa e assim, certamente dificultando a comunicação com os visitantes de outras etnias.

Essa cidade com muitos estrangeiros apresentava uma grande falta de moradias, uma ampla inexistência na quantidade de vagas nas escolas públicas de primeiras letras e escassas ofertas de trabalho. Esse caos urbano nos anos iniciais do século XX atingia também a população mais jovem e foi analisado sob vários pontos de vista. Neste texto o foco serão as crianças e jovens que estavam nas ruas da cidade e, quais foram os atos associados ao combate dessa permanência.

Questões vinculadas a orfandade e ao abandono

As crianças e jovens acompanhavam o desenvolvimento da cidade e participavam de seu cotidiano. O abandono e a orfandade desses sujeitos, tanto quanto as ações praticadas por eles consideradas como criminosas, também faziam parte do contexto. Como foi citado por Moura (1999, p. 89) “[...] abandono e criminalidade infanto-juvenil inserem-se no contexto de crescimento da cidade de São Paulo. Adquirindo projeção, sobretudo a partir da década de 1890”. As crianças pequenas que não tinham locais para ficarem durante o dia poderiam em alguns casos acompanhar seus pais no trabalho. Outras crianças trabalhavam sem o auxílio de adultos, na venda de produtos pelo centro da cidade. As crianças mais velhas, com idade acima de cinco anos e meio, que não conseguiam se matricular nas escolas passavam o dia em companhia de seus irmãos mais velhos pelas ruas da cidade.

De qualquer forma, a então significativa presença de crianças e de adolescentes de ambos os sexos no espaço público, seja em função da atividade produtiva ou não, já não pode ser omitida ou simplesmente ignorada. Do âmbito das representações para a dinâmica das ruas, a criança e o adolescente que as primeiras décadas republicanas nos colocam diante dos olhos estão no trabalho das fábricas e oficinas, às voltas com a economia informal, vagando simplesmente pelas ruas, engrossando os quadros dos ‘amigos do alheio’, da prostituição e da criminalidade, encarcerados nas cadeias da Capital por crimes que vão da vadiagem ao homicídio. (MOURA, 1999, p. 94)

Algumas crianças que estavam nas ruas desenvolviam algum tipo de tarefa e também tornavam-se algozes de pequenos furtos. Normalmente, as crianças trabalhavam para ajudar suas famílias. Nem sempre a remuneração era suficiente para o sustento, ou ainda; o desemprego era recorrente e a necessidade de alimentarem-se era iminente, o furto era necessário. Como citado por Santos (2000, p. 219): “[...] esses menores transitavam entre atividades lícitas e ilícitas, servindo de mão de obra em pequenos serviços, e na falta

desse, entregando-se à prática de pequenos furtos e roubos”. Em decorrência do demasiado número de pequenos ‘gatunos’, foram organizados locais de recolhimento, públicos e privados desses infratores. Os institutos de recolhimento privados de menores eram ligados a ordens religiosas ou a empresários; o governo criou institutos disciplinares voltados para “pequenos mendigos, vadios, viciosos, abandonados”, como citou Santos (2000, p. 225)

O Código Penal da República, datado do ano de 1890, classificava a responsabilidade penal em categorias: os de até 9 anos são sempre irresponsáveis; os de 9 a 14 anos poderiam obrar - ou não, com discernimento; os de 14 a 17 anos, tinham o discernimento sempre presumido; e os de 17 a 21 anos requeriam penalidades atenuadas.

Inúmeros são os relatos da ação destes meninos e meninas pelas ruas da cidade, em bandos ou sozinhos, compondo o quadro e as estatísticas da criminalidade e da delinquência. [...] Frequentemente também era a presença de garotas, ora mendigando pelas calçadas ou furtando pequenos estabelecimentos, ora prostituindo-se para obter o difícil sustento. (SANTOS, 2000, p. 218)

Muitos orfanatos foram criados em São Paulo por esse excessivo número de crianças nas ruas da cidade. Um deles por iniciativa do padre Giuseppe Marchetti, quando esteve no Brasil presenciou a morte de uma mãe de família, preocupou-se com o rumo que seu filho pequeno teria.

O padre, a partir deste momento, passou a angariar doações na Capital e no interior do estado, para a construção de um orfanato. Conseguiu doações de terrenos, tijolos e outros materiais para a construção dos edifícios, além de muitos voluntários para ajudarem na construção. O Orfanato Christovam Colombo foi inaugurado no bairro do Ipiranga no ano de 1895, fundado pelo padre Marchetti da congregação dos Scalabrinianos; em seu primeiro ano registrou mais de cem crianças, de ambos os sexos divididas em duas sessões, segundo descreveu Francesconi (1985). No mesmo ano, ainda de modo improvisado, foi efetuada uma separação entre os sexos masculino e feminino, no mesmo edifício. Seria necessário a existência

de dois edifícios para abrigarem as crianças. Logo as tarefas foram redistribuídas e, as irmãs “servas dos órfãos e desamparados no exterior” cuidavam das meninas e dos muito pequenos e, o padre e outros voluntários dos meninos.

Somente no ano de 1904, um novo edifício foi inaugurado especialmente construído para abrigar o Orphanato das meninas, em outro bairro, na Vila Prudente de Moraes, próximo ao bairro do Ipiranga, também em terreno amplo doado para a congregação Scalabriniana. Essas duas instituições católicas visavam, as crianças pequenas de nacionalidade italiana e, brasileiras filhas de pais italianos. Apesar de aceitarem crianças de várias etnias, como foi identificado na documentação consultada e constatada nas imagens institucionais.

Os periódicos registravam as reclamações das classes mais abastada com relação ao excesso de meninos nas ruas, tinham preocupação com seu destino e, também com o transtorno que causavam, fazendo algazarras, cometendo pequenos furtos, criando tumultos e correrias pelas vias. Existiam locais para confinar as crianças e jovens, como proteção e como punição. O poder público colaborava como podia com doações de terrenos, com isenção de impostos, com reduções nas cobranças de taxas, com realizações de loterias, não cobrando transações imobiliárias. Nos escritos de Fonseca e Narita (2017) pode-se ler a questão crucial que deveria ser focada sobre as doações efetuadas pelo poder público, que muitas vezes era direcionado para as instituições particulares. Essas instituições nem sempre necessitavam dessas doações de modo urgente, as públicas careciam de mais recursos. Muitas vezes os valores recebidos pelas instituições privadas eram desviados para outros fins.

As damas da sociedade promoviam doações e eventos beneficentes em prol das crianças e orfanatos. Os bens e valores eram doados para essas instituições e muitas vezes eram publicados em formato de listas nos periódicos com o nome completo do doador e o valor doado. Na verdade, esses benfeitores pretendiam manter o centro novo da cidade limpo, higienizado, sem pedintes e maltrapilhos de todas as idades.

A urbanização nas áreas centrais e os espaços de circulação

O grande aumento da população, em função da chegada dos imigrantes e da mão de obra do interior que se deslocava para a Capital, criou a necessidade de se construírem casas de aluguel e de novas moradias. Fato que gerou a exploração nos valores dos aluguéis dos quartos em cortiços, mesmo quando os proprietários eram da mesma etnia dos locatários, conforme Fausto (1986). Ocorreu uma expansão momentânea nos imóveis populares nos bairros centrais, nas localidades mais próximas das baixadas e das áreas alagadiças. Os cortiços eram ecléticos, agruparam imigrantes de diferentes etnias. Mas, os cortiços com poucas moradias tendiam a abrigar sujeitos da mesma etnia, em pesquisa recente foi possível identificar, por exemplo, um cortiço somente com moradores escandinavos.

O discurso da urbanização tendeu a elevar os preços dos imóveis nas regiões que tivessem suas ruas desapropriadas, e nas ruas centrais que faziam parte do centro da cidade e que a especulação imobiliária circulava. Linhas de bondes elétricos foram se expandindo, as antigas chácaras foram loteadas, os cortiços tinham de seguir novas diretrizes higiênicas ditadas pelo município. As casas não poderiam ser mais construídas com janelas e portas que se abrissem diretamente nas calçadas, entrava em vigor o código de posturas municipais da cidade reurbanizada e moderna.

O espaço das crianças brincarem na cidade provincial era o entorno das casas, com o crescimento da cidade esses espaços desapareceram. Mas, as crianças continuaram a circular livremente pela cidade. Muitas ainda brincavam em frente de suas casas e, foram vários os relatos nos periódicos de acidentes envolvendo bondes, carroças e crianças. Existia a necessidade de criação de outros espaços, dentro das casas para as crianças brincarem. Mesmo as crianças e jovens trabalhadoras, utilizavam as horas de folga para os jogos, que muitas vezes ocorriam em locais indevidos, e eles eram advertidos ou até encarcerados por esses atos.

As várias modalidades de escolas de Primeiras Letras

Toda criança a partir de cinco anos poderia ir a escola pública de primeiras letras ou privada subsidiada. Mas, não existia a obrigatoriedade da frequência escolar. A matrícula garantia que o aluno estaria frequentando em algum momento a escola. Mas, analisando a maioria dos dados compilados nos mapas estatísticos da Inspeção do Ensino do Estado de São Paulo, os números de alunos matriculados sempre eram maiores que o de alunos frequentes, exatamente porque a frequência não era obrigatória. E o motivo para a falta de obrigatoriedade era a inexistência de vagas para todos os alunos em idade escolar.

De acordo com o Artigo 97, do Regulamento da Instrução Pública da Província de São Paulo, de 1869, poderiam ser eliminados da matrícula os que “sem causa participada faltarem à escola por tres mezes consecutivos, precedendo comunicação ao pai, tutor ou pessoa que os tenha em seu poder”. Sendo assim, essas crianças poderiam ser matriculadas nas escolas e não manterem a devida assiduidade. Como não existiam vagas suficientes nas escolas públicas ou nas elementares subsidiadas italianas, conseqüentemente, o governo paulista não poderia instituir a obrigatoriedade de frequência no ensino se não oferecia vagas suficientes, como descrito por Prado (2015).

Portanto, foi muito cômodo o incentivo do governo italiano aos professores que criaram e instituíram escolas subsidiadas na cidade de São Paulo neste período, porque contribuiu para sanar a defasagem do número de vagas nas escolas públicas paulistanas.

O governo italiano instruía as crianças italianas, ou filhas de italianos por meio das escolas elementares subsidiadas, que viviam fora da Itália. Com o envio de subsídios em espécie, de materiais didáticos e com a manutenção das escolas italianas *all'estero*. Os incentivos eram enviados a partir da *Società Dante Alighieri*, que visava a necessidade da criação e manutenção do ideal de italianidade. A Itália havia vivido um processo de unificação territorial e política durante a segunda metade do século XIX. Persistindo muitos vestígios culturais, sociais, políticos e linguísticos das segmentações regionais existentes nos momentos anteriores a essa unificação.

As escolas privadas subsidiadas pelo governo italiano somente na cidade de São Paulo chegaram a atender sete mil alunos nos primeiros anos do século XX, conforme os dados constantes nos *Annuarios de Ensino do Estado de São Paulo* (1909, p. 45). Mas, segundo um dos relatórios dos inspetores de ensino que constava no *Anuario do Ensino*, essas escolas elementares estrangeiras acabavam por suprir a deficiência do estado com a falta de vagas, além de contribuírem para a redução dos gastos estaduais.

Considerando apenas as escolas italianas da Capital, temos um effectivo de quase 5.000 crianças matriculadas. Si o governo tivesse de fornecer ensino gratuito a todos esses alunos, deveria crear mais de cem escolas, que acarretariam para o Estado uma despesa anual superior a trezentos contos.

Ora, desde que o ensino nestes estabelecimentos seja convenientemente regularizado, eles podem prestar bons e reaes serviços, e não é natural que taes serviços fiquem sem uma compensação, visto que proporcionam ao Estado uma economia tão avultada. (SÃO PAULO, 1907, p. 45)

Fazendo frente as escolas subsidiadas do governo italiano existiam as escolas públicas de primeiras letras do governo paulista. A denominação de escolas de *Primeiras Letras* surgiu em decorrência dos conteúdos básicos que eram ensinados, rudimentos da leitura, escrita e da aritmética, de modo que, qualquer escola de ensino elementar era consequentemente de *Primeiras Letras*, ou denominada oficialmente como de - conforme a época a qual estivesse: escola isolada, escola masculina, escola feminina, escola mista, escola reunida ou grupo escolar. Essas modalidades de escolas elementares, todas de *Primeiras Letras*, atendiam as crianças em idade escolar, entre os cinco e os doze anos, como foi constatado por Mimesse (2010). Eram públicas e existiam nos anos finais do século XIX e iniciais do século XX, poderiam ser: Escolas Isoladas: femininas, masculinas ou mistas, compostas por uma única sala de aula, agregavam alunos de idades e níveis de aprendizagens diferentes; Escolas Reunidas uniam algumas escolas isoladas em um mesmo espaço físico, algumas vezes tinham a presença de um diretor e Grupos Escolares que contavam com um professor por sala, salas de aulas organizadas segundo

a idade, o ano escolar e o sexo, um diretor, um servente e eram localizados em edifício único. Esses tipos de escolas formavam os alunos no curso primário, que tinha a duração de três anos, como as escolas isoladas e algumas reunidas, ou de quatro anos como os grupos escolares.

Considerações Finais

As crianças e jovens acompanhavam seus pais ou responsáveis enquanto eram obrigados a agir desta forma. Ajudavam a família com sua mão de obra, muitas vezes conseguiam trabalho como carregadores, ajudantes, auxiliares, sempre trabalhos como auxiliares. Essas ocupações ampliavam o círculo de amizades, possibilitavam que brincassem nas horas vagas, empregavam crianças de várias idades e, ainda muitos irmãos pequenos poderiam acompanhá-los, quando os pais não pudessem fazê-lo. Mas, muitas vezes esses afazeres remunerados não supriam o próprio sustento e, esses sujeitos acabam recorrendo ao furto, muitos deles eram presos, simplesmente porque tinham fome, ou porque não tinham recebido um valor suficiente das vendas de seu jornal – como era o caso dos meninos jornaleiros.

Ainda existia o agravante de que as escolas elementares não eram obrigatórias, eles poderiam ir a escola algumas vezes ao ano e pouco aprender. Certo que também não existiam vagas para todos, então, esta situação era bem conveniente e óbvia, ao governo do estado. As senhoras da sociedade tentavam encobrir, de modo inconsciente, o excesso de crianças nas ruas com obras de caridade, com doações e incentivos aos orfanatos, mas não identificavam os maiores problemas sociais urbanos naquele momento: falta de moradias adequadas a população, falta de vagas nas escolas de primeiras letras e mais ofertas de empregos.

Referências

BIONDI, L. Imigração italiana e movimento operário em São Paulo: um balanço historiográfico. In: CARNEIRO, M. L. T.; CROCI, F. & FRANZINA, E. (Org.s) **História do trabalho e História da imigração: trabalhadores italianos e sindicatos no Brasil (séculos XIX e XX)**. São Paulo: EDUSP: FAPESP, 2010. p. 23-48.

CENNI, F. **Italianos no Brasil: andiamo in'Merica**. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

CRUZ, H. de F. **São Paulo em papel e tinta: periodismo e vida urbana 1890-1915**. São Paulo: APESP, 2013.

FAUSTO, B. **Trabalho urbano e conflito social (1890-1920)**. 4. ed. São Paulo: DIFEL, 1986.

FONSECA, S. C. da; NARITA, F. Z. A variedade institucional como tema para o estudo da história da assistência à infância na cidade de São Paulo no século XIX. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. São Leopoldo, v. 9, n. 18, p. 304 -325, juh. – dez. 2017.

FRANCESCONI, M. **Giovanni Battista Scalabrini vescovo di Piacenza e degli emigrante**. Roma: Città Nuova, 1985.

MIMESSE, E. **A educação e os imigrantes italianos: da escola de Primeiras Letras ao Grupo Escolar**. São Paulo: Iglu, 2010.

MOURA, E. B. B. de. Crianças operárias na recém industrializada São Paulo. In: PRIORE, M. del (Org.) **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000, p. 259-288.

_____. Meninos e meninas na rua: impasse e dissonância na construção da identidade da criança e do adolescente na República velha. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 37, p. 85 - 102, 1999.

PEREIRA, R. M. **Washington Luís na administração de São Paulo (1914-1919)**. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.

PRADO, E. M. O convívio concomitante e frugal das escolas elementares públicas e privadas paulistanas. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 58, p. 183 – 198, out./dez. 2015.

SANTOS, M. A. C. dos. Criança e criminalidade no início do século. In: PRIORE, M. del (Org.) **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000, p.210 – 230.

Fontes

SÃO PAULO. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo**: *publicação organizada pela Inspectoria Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado. São Paulo: Typ. A. Siqueira & C., 1907-1909.*

_____. **Regulamento da Instrução Pública da Província de São Paulo**, de 18 de abril de 1869. In: *Colecção das Leis e Posturas Provinciais promulgadas no ano de 1868 e 1869. São Paulo: Typ. do Correio Paulistano, 1869.*

Capítulo 4

Deus e o diabo na terra da garoa: a infância no Orphanato Christovam Colombo entre buscas e vozes dissonantes (1897-1933)

Ricardo Felipe Santos da Costa

Este estudo é um desdobramento da pesquisa sobre as subvenções da municipalidade à infância pobre na cidade de São Paulo no início da República (COSTA, 2017). Na pesquisa o Orphanato Christovam Colombo apareceu como o primeiro em recebimento de recursos da Prefeitura, entre as instituições de assistência social à criança, com 18% das verbas orçadas pela Câmara, entre 1890 e 1927, razão pela qual esta instituição foi privilegiada na abordagem sobre a proteção à infância pobre neste artigo, inclusive – mas, não exclusivamente – na figura do seu diretor, o Padre Faustino Consoni.

Quais os labirintos percorridos pela menina órfã, Idalina Stamato, antes do seu desaparecimento do Orphanato Christovam Colombo onde foi internada em 1905? Qual a cidade que absolveu, santificou e, simultaneamente, condenou e demonizou o Padre Faustino? Então, primeiro a cidade e, depois, os fatos – que não são dados, mas construídos.

Para quem estava no Largo de São Bento e pretendia chegar no Largo de Santa Ifigênia, no Centro Novo, a situação melhorou em 1913. Idealizado pelo italiano Giulio Micheli, cuja proposta foi escolhida pela municipalidade, projetado por Giuseppe Chiappori, também italiano, o Viaduto Santa Ifigênia¹ foi inaugurado no dia 26 de julho, ligando o Centro Velho ao Centro Novo. Passou a ser uma alternativa à distante, estreita e congestionada Ladeira da Avenida São João e, ainda, ao

¹Conforme Clóvis de Athayde Jorge, “com o parecer favorável das Comissões de Obras e Finanças aprovou-se a construção do viaduto, providenciando-se, de imediato, a importação do material belga”. A empresa que montou o viaduto foi a Lidgerwood Manufacturing Company Limited, iniciando os trabalhos em 1910 (1999, p. 166). O município gastou 1.330:000\$000 (um conto e 330 mil réis) na obra, socorrendo-se de um empréstimo na Inglaterra para compor o valor (ANNAES, sessão de 13/11/1909, parecer N° 109 de 05/11/1909).

primeiro da cidade, o Viaduto do Chá de 1892. Perto do Viaduto do Chá, no Centro Novo, estava o Teatro Municipal, inaugurado em 1911, tendo como inspiração a Ópera de Paris. Segundo os vereadores Veiga Filho e Abílio Soares, ao propor a sua construção, deveria ser um “grande Teatro Municipal na altura do progresso desta capital”, que, a exemplo dos grandes teatros europeus, deveria atender a “todas as exigências modernas de luxo, elegância, acústica e segurança, com salões para o público e demais condições de ventilação e higiene, bem como uma sala própria para a instalação de um conservatório dramático ou musical e outras condições” (SÃO PAULO, 1900).² Nada mais justo para uma cidade que despontava como “a segunda do Brasil, uma das principais da América do Sul, talvez uma das grandes cidades do mundo” (SÃO PAULO, 1909).

Em contrapartida, neste mesmo período, enquanto se construía o Viaduto do Chá com material da Alemanha, o Viaduto de Santa Ifigênia com peças belgas, o Teatro Municipal – a partir do modelo francês, buscando-se erguer uma cidade com os ares da sociedade europeia, com “Ordem e Progresso”, conforme rezava a nova bandeira da República, proclamada em 1889, algo desafinava a orquestra da civilização. A pobreza e a miséria dos mendigos, incluindo as crianças que perambulavam pelos espaços urbanizados, sendo a sua simples presença uma afronta à “boa sociedade”, um incômodo a ser removido.

A higienização social, colocada em andamento pelos vereadores e Prefeitura da cidade de São Paulo, não foi uma exceção, nos primórdios da nossa República. Em 1901, Manuel Ferraz de Campos Salles, presidente da República, assim se pronunciou no Congresso Nacional, sobre as crianças miseráveis nas cidades brasileiras:

O espetáculo da vadiagem ostensiva e impune de menores nos pontos mais frequentados da cidade, aliado ao que oferecem os falsos mendigos, continuará a depor contra

² As *Actas* e os *Annaes* estão disponíveis no Arquivo Histórico Municipal Washington Luís e, também, na Câmara Municipal de São Paulo – que, recentemente, através do seu Setor de Documentação, digitalizou vários volumes. As sessões da Câmara Municipal estão registradas nas *Actas*, desde 1562. O material do período colonial encontra-se manuscrito. A partir do Império, já há material impresso. Até 1903, o material recebe a denominação de *Actas*, passando a *Annaes* a partir de 1904.

a nossa civilização, se enérgicas e prontas medidas de repressão não forem adotadas pelos poderes públicos. O regime comum da prisão não é para tais casos o mais proveitoso, nem (...) está em uso nos países adiantados (...). O aproveitamento e correção desses indivíduos pelo trabalho da lavoura ou da indústria, em estabelecimentos apropriados, seria de eficazes e proveitosos resultados (SALLES, 1902, p. 151).

É no outro lado do progresso, que os dramas – individuais e sociais – que fogem à linearidade de uma República que civiliza o Brasil se encontram. Às vezes, no cenário que representa o próprio progresso, como o Viaduto Santa Ifigênia: “Carmem Camera, 21 anos de idade, solteira, moradora da Rua São João, nº 174, costureira numa fábrica de coletes da Praça da República”, atirando-se do sofisticado viaduto construído com material belga. Do mesmo modo, suicida-se o “jornalista Mariano Mattoso, repórter do jornal ‘Correio Paulista’ que, ‘abalado pelo insucesso de seus exames na Academia de Direito’, lançou-se do alto, pondo fim aos seus tormentos” (JORGE, 1999, p. 167). Ou, também nas ruas, o reverso do progresso pode ser visto na miséria infrene, que faz homens, crianças e cães disputarem o lixo, em busca da sobrevivência (SÃO PAULO, 1913). É deste lado que se encontra Idalina, a menina órfã do Orphanato Christovam Colombo (SÃO PAULO, 1899, p. 46). Da mesma forma que as crianças Maria Raymundo, Maria Mercedes, Leonidea Vieira, Estanislau Romerio, Lucca, e tantas outras anônimas que, mesmo tendo vivido “entre os abrigos e as ruas, nunca terão os seus nomes nelas” (COSTA, 2017, p. 212).

O que justifica este artigo é a pertinência de repensar certos aspectos da infância na cidade de São Paulo no início da República, infelizmente ainda atuais, buscando o entendimento por uma outra perspectiva, refazendo o quadro social mais amplo ao qual pertencem a órfã Idalina e o padre Faustino, perseguindo não a verdade absoluta – se o padre Faustino é o monstro que matou Idalina ou o santo Pai dos Pobres e dos Órfãos que foi caluniado pelos demônios anarquistas. Mas, o sentido que é possível aferir em tais vozes dissonantes.

Objetivos: além da menina, procura-se um homem

Entre os objetivos deste artigo, busca-se contrapor as diferentes representações acerca do padre Faustino, particularmente sobre a sua participação no caso envolvendo o desaparecimento da menina Idalina, como – também – a sua atuação à frente do Orphanato Christovam Colombo, na cidade de São Paulo, diretamente entre 1897 e 1919 e, indiretamente, até a sua morte, em 1933. A tratativa do caso da menina Idalina e as notas biográficas do padre Faustino não desconsideram as redes de sociabilidade formadas no entorno da assistência à infância em São Paulo neste período, inspirando-se no que faz Sirinelli (2015) no estudo dos intelectuais, acerca das revistas (aqui poderíamos pensar nos jornais), nos espaços de sociabilidade e nas relações afetivas – ainda que o meio da assistência social não seja tão restrito quanto o “pequeno mundo estreito” referido por Sartre e trabalhado por Sirinelli (2015, p. 248).

Sobre as notas biográficas do Padre Faustino, neste estudo, procura-se o homem, na perspectiva proposta por Bourdieu, superando uma ilusão biográfica, a linearidade artificial (2008, p. 183). Ainda neste sentido, lembra-nos Levi que a vida não obedece a um desenvolvimento linear e não segue um itinerário coerente e determinado, sublinhando “a irredutibilidade dos indivíduos e de seus comportamentos a sistemas normativos gerais”, devendo-se levar em consideração a singularidade da experiência de cada indivíduo (2008, p. 167). Portanto, ao invés de buscar uma realidade lisa e artificial, prefere-se aqui a rugosidade de uma história que quer transcender os fatos naturalizados, estando na ambiguidade a sua fecundidade.

Dessa forma, este estudo se presta a uma reflexão sobre a complicada relação entre história e verdade, a partir da temática da infância pobre em uma cidade como São Paulo nos primórdios da República, na qual alguns viviam a opulência proporcionada pelo café.

Finalmente, tem por objetivo este artigo fazer refletir quanto à ideia de proteção, acerca das crianças internadas em orfanatos e instituições disciplinares, No sentido usual, como proteção à criança, cuidando para que se alimente, tenha abrigo e possa estudar. E, contrastando com este, como forma de proteção de quem está do outro

lado do muro, da “boa sociedade”, que quer se livrar de uma classe potencialmente perigosa, para os seus interesses sociais, bem como do escândalo da miséria que afronta a cidade ideal, rica em termos materiais e culturais, civilizada.

Resultados: usos da verdade

Zarpava de Gênova o navio Giulio Cesare, em 1894, lotado de emigrantes italianos para o Brasil, tendo como capelão de bordo o jovem padre Giuseppe Marchetti³, com 25 anos (BELLINATO, DORNELAS, 1994, p. 10). Após o fim da escravidão formal, fomentou-se a imigração europeia para o Brasil, com intuito da formação de um mercado de trabalho assalariado, ao qual coube aos negros libertos, quando não os piores trabalhos, a marginalização social – pois os antigos senhores preferiam pagar salários aos europeus, sendo esta também uma política de branqueamento da população brasileira (COSTA, 2017, p. 82). Portanto, italianos bem postos na sociedade, como os que projetaram o Viaduto Santa Ifigênia ou o industrial Matarazzo, são exceções. Vieram para o Brasil para serem empregados mal pagos nas fazendas (quando não escravizados por dívidas) ou, já nas cidades, trabalharem no setor de serviços ou como operários. Além dos nacionais até pouco escravizados, ajudam a formar contingente de pobres e miseráveis que a cidade de São Paulo procura esconder.

Inicialmente vistos como o “imigrante ideal”, europeus portadores dos valores da civilização e afeitos ao trabalho – quando se precisava tornar virtude o que era visto como “coisa de escravo” ou “coisa de negro”, aos poucos, com a participação nos protestos operários, passam a ser acusados de portadores do “vírus anarquista”. É nesta situação, já nos anos 1910, que é resgatado o “trabalhador nacional, que à diferença do estrangeiro trabalha a preços módicos, aceita qualquer tarefa sem reclamar ou lançar mão de paralisações” (KOWARICK, 1994, p. 113).

³Em 15/10/1894, o padre Marchetti ingressou na Congregação dos Missionários de São Carlos, fundada por João Batista Scalabrini, em 1887, com a autorização do Papa Leão XIII – Pontífice que em 1891 lançou a Carta Encíclica *Rerum Novarum*. Os missionários da Congregação tinham por objetivo prestar assistência religiosa, moral, social e legal aos emigrantes, que na época afluíam em grandes correntes para a América, especialmente para o Brasil (BELLINATO, DORNELAS, 1994, p. 46).

Chegando ao Rio de Janeiro, o padre Giuseppe Marchetti, que passa a ser chamado de Padre José, tem nas mãos uma criança, cuja mãe faleceu durante a travessia do Atlântico e o pai estava a ponto de suicidar-se (PORRINI, 2012, p. 53). Teve enorme dificuldade em encontrar quem adotasse o bebê. Após passar pelo consulado italiano, sem sucesso, encontra uma família que aceitou amparar a criança, de dois anos (O ESTADO, 27/01/1896, p. 1). Em decorrência desta experiência, a sua missão no Brasil passa a ter um objetivo mais específico, tomando “a decisão de fundar em São Paulo, para onde se dirigia, um orfanato para os filhos dos emigrantes que morriam na travessia (...) e dos que morriam nas fazendas de café” (FRANCESCONI, 2008, p. 21). Obtendo um terreno⁴ doado por um dos mais influentes membros da elite católica paulista, o Conde José Vicente de Azevedo, nas cercanias do Ipiranga, a instituição é construída com materiais igualmente doados, sendo aberta em 15/02/1895.

Segundo o jornal *O Estado de S. Paulo*, se a obra do orfanato inaugurado pelo padre Marchetti fosse mais apoiada, seria possível “nos vermos livres de futuros criminosos”, além de ser uma contribuição “para a felicidade de muitos seres” (28/01/1896). Mas, precocemente, em suas andanças pelas fazendas de São Paulo, o padre Marchetti é contaminado pela febre tifóide, ao recolher uma criança cuja mãe havia acabado de morrer, vindo ele também a falecer em 14/12/1896, aos 27 anos de idade (BELLINATO, DORNELAS, 1994, p. 11). Após breve sucessão interina do padre Natale Pigato, a direção do Orfanato Christovam Colombo é assumida pelo padre Faustino Consoni, em 04/03/1897.

Padre Faustino dirigiu o orfanato até 1919, vindo a falecer aos 76 anos em 12/08/1933. Para uns, um santo. Para outros, um monstro. Na biografia escrita pelo seu colega, padre Carlo Porrini, a santidade de Faustino vem de berço: “a mãe entrevê no recém-chegado um

⁴Em 2018, além de abrigar o Instituto Cristóvão Colombo, dirigido pelo Padre Edvaldo, o terreno – doado em 1894 – acomoda pequenas oficinas e o Aquário de São Paulo. Os aluguéis dos espaços para as oficinas e, sobretudo, para o Aquário, são o que permitem ao Instituto ter uma renda regular para receber diariamente 220 crianças de 5 a 10 anos. Com a aprovação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), em 1990, que parte do princípio do fortalecimento do vínculo da criança com a família, o Cristóvão Colombo, antes Orfanato no qual as crianças ficavam internadas, virou Instituto de apoio às crianças carentes, com aulas (dadas por professores do Estado) e, à tarde, oficinas, além de dar atendimento psicológico para famílias e acompanhamento para as crianças que se encontram em condição de vulnerabilidade.

especial sinal da benevolência divina” (2012, p. 14). Aliás, segundo outra biografia, a própria mãe, Matilde Strambi, “era parente distante de um santo, o passionista São Vicente Strambi” (FRANCESCONI, 2008, p. 5). Por ocasião de sua morte, há depoimentos que fazem uma representação de sua ação, como missionário carlista – particularmente à frente do Orphanato Christovam Colombo – que confirmam uma suposta predestinação: “humilde como os maiores santos”, conforme o padre Ferreira, com o seu falecimento “os orfãozinhos [perderam] um amoroso pai, as almas um santo conselheiro, os pobres um protetor”, segundo o padre Lendro Dell Uomo (sic) (PORRINI, 2012, p. 254). A linha reta da vida com “um começo, uma origem, no duplo sentido de ponto de partida, de início, mas também de princípio, de razão de ser, de causa primeira” (BOURDIEU, 2008, p. 184) tem o seu término lógico, conferindo sentido a toda trajetória, de forma teleológica.

Em contrapartida, o jornalista Alfredo Moreira Pinto afirma que a instituição dirigida pelo padre Faustino Consoni “zomba impunemente da orfandade”, sendo um “infeliz orfanato [com] a mais absoluta ausência de higiene” (DIÁRIO POPULAR, 20/09/1899, p. 1). E, contrastando antagonicamente com a imagem de santo, o jornal *A Lanterna* (que se assume em seu subtítulo como “Folha anticlerical de combate”), acusando o padre pelo desaparecimento da órfã Idalina, estampa a sua foto na primeira página com a seguinte legenda: “Eis aqui o miserável sátiro, assassino e mistificador Faustino Consoni, chefe supremo do bando de criminosos que se aceita no Orfanato sinistro do Ipiranga” (21/02/1911, p. 1).

Em ambos os casos, percebe-se uma linearidade. Nos relatos elogiosos ao padre, que praticamente o santificam – desconsiderando as críticas às condições das crianças abrigadas no seu orfanato e, no mínimo, pressupondo que não matou a menina, a sua responsabilidade no descontrolo da instituição ao entregar a órfã Idalina a uma mulher que se fez passar por sua mãe. Mas, também, verifica-se a mesma linearidade na narrativa que o coloca como um assassino monstruoso, sob o suposto disfarce da filantropia, ainda que as acusações de que teria matado Idalina Stamato, tanto por parte da maçonaria (PORRINI, 2012, p. 95), quanto dos “anarquistas, desgastaram-se perante a opinião pública, pois não tiveram comprovadas as acusações” (SOUZA, 2000, p. 222).

Portanto, a *verdade* sobre o padre Faustino é fluída, deslocando-se conforme o lugar da fala.

Como na pesquisa de Chalhoub (2001), procura-se aqui desvencilhar-se da armadilha da *verdade universal*. Em seu livro, *Trabalho, Lar e Botequim*, ao analisar os processos criminais envolvendo trabalhadores pobres no Rio de Janeiro, no início da República, a tentativa foi entender como foram tecidas as tensões sociais na época. No Caso Idalina, percebe-se esta perspectiva da verdade combatida por Chalhoub, com uma visão estreita e meramente maniqueísta, que coloca como o seu contraponto a mentira, imprestável para uma história que se coloca como juíza. Acerca desta *verdade histórica* sob uma perspectiva teleológica, Foucault alerta sobre o seu uso como uma arma, para “estabelecer um direito marcado pela dissimetria e funcionando como privilégio a ser mantido ou restabelecido” (1997, p. 74).

O desaparecimento de Idalina da ala feminina do Orphanato, na Vila Prudente, foi mais explorado pela imprensa anarquista a partir de 1910, acusando o padre Faustino Consoni, diretor do orfanato, de ter assassinado a menina⁵ e de ser “chefe supremo de um bando de criminosos”, liderando um grupo de “canalhas de saia” (A LANTERNA, 21/02/1911, pp. 1-2). As crianças do Christovam Colombo são tratadas pelo periódico como “inocentinhos prisioneiros da latrina do Ipiranga”, lembrando a situação denunciada no *Diário Popular*, em 1899, pelo jornalista Alfredo Moreira Pinto, com relação ao mau cheiro do abrigo. A referência às crianças como “inocentinhos prisioneiros” não deixa de

⁵ O episódio ficou conhecido como “Caso Idalina”. Os jornais anarquistas acusaram os padres do Orphanato Christovam Colombo, segundo a narrativa do *A Lanterna*, sobre o estupro da menina Idalina pelo padre Conrado Stefani. Seguido de seu assassinato pelo padre Faustino Consoni em 1907. Após o testemunho de outra menina, América Ferrareso de 14 anos – filha de um comerciante, que tinha sido interna junto com Idalina, por um ano, a polícia chegou a fazer escavações perto de um campo desportivo, onde a menina teria sido enterrada pelos padres. A Polícia concluiu, em seu inquérito, que Idalina foi retirada do orfanato, com a autorização do padre Giovanni Capelli, por uma mulher, Maria Luiza, que se apresentou como sua mãe, sem a permissão do tutor (pai, para alguns), Domingos Stamato – que a internou em 1905. Na ocasião, o padre Faustino Consoni estaria no interior, em uma fazenda. Assim, estaria configurado um sequestro, portanto. Segundo o jornal *O Estado de São Paulo*, Idalina foi localizada depois, conforme o segundo inquérito policial, trabalhando como empregada em uma casa, versão contestada pelos jornais anarquistas – afirmando tratar-se de outra pessoa, Maria Magdalena. Por fim, a “falsa Idalina” confessou que se fez passar por Idalina para escapar dos pais, que bebiam muito e a surravam (COSTA, 2017; SOUZA, 2000; A LANTERNA, 1910 e 1911).

ser, também, uma ironia sobre a proteção prometida, como forma de evitar a cadeia no futuro, pois o abrigo comandado pelo padre Faustino já antecipava o encarceramento para o presente, em plena infância.

O primeiro jornal a fazer uma cobertura desconstruindo as versões do orfanato e da polícia foi o periódico anarco-comunista *La Battaglia*, da colônia italiana. Em seguida, o jornal *A Lanterna*, em suas denúncias contra o orfanato, foi solidário ao *La Battaglia*. Conforme o historiador Andrade (2010), uma *rede solidarizante* – a partir de cartas recebidas – permitia ao jornal fazer o desmentido em suas páginas. A cobertura do caso foi importante para “a constituição de uma ampla mobilização popular que, mesmo à revelia da polícia, construiu suas vozes, em panfletos, pichações e protestos diversos, um veredicto das ruas a condenar os padres do Orfanato” (ANDRADE, 2010, p. 16).

Portanto, além de servir para questionar a suposta verdade jornalística, que faz a história do imediato, bem como a ideia de objetividade e neutralidade da imprensa, as controvérsias sobre o padre Faustino, a menina Idalina e as crianças do Orphanato Christovam Colombo permitiam perceber que o fato não era retirado puro das ruas, da sociedade. Mas, construído – a partir de interesses e em meio as diferenças e disputas sociais.

Dessa forma, muito mais do que uma simples mentira apontada por quem se arroga como portador da verdade, a blasfêmia, considerada como a principal marca do jornal *A Lanterna*, foi uma forma de resistência aos enquadramentos impostos pela grande imprensa, pela sociedade, pelo governo e, por fim, pela Igreja, ao “imigrante ideal” – que se procurava fabricar, já que não existia pronto na realidade.

Considerações Finais: quando o outro lado da verdade não é a mentira

Uma verdade pode ser institucionalizada para servir ao enquadramento segundo os princípios de uma dada civilização. A mentira – em relação à verdade oficial – torna-se uma forma de resistência. E, nesta disputa tensa pelas versões do “Caso Idalina”, os católicos se uniram contra os inimigos comuns: o anarquismo e a maçonaria anticlerical. Assim, as desavenças internas ficaram

suspensas, entre a tendência ultramontana da Ordem de São Carlos, que orientava os padres do Orphanato Christovam Colombo, vindos da Itália, e a hierarquia da Igreja Católica no Brasil, que considerava que os missionários carlistas invadiram as áreas sob os cuidados das paróquias, disputando a prestação dos serviços religiosos – bem como os donativos – com o clero ligado às dioceses. Por detrás do que é verdade ou mentira, movimentaram-se interesses sociais, políticos e econômicos.

Sobre as informações transmitidas e os seus usos, Paulilo (2002) analisou a resistência de alunos, com os seus “saberes bandoleiros”, classificados como indisciplinados, por não se sujeitarem ao tempo e aos espaços instituídos como forma de enquadramento e controle social, no Rio de Janeiro dos anos 1920. O historiador ponderou que o estrago do quadro negro, inviabilizando o seu uso, tornou-se, para os alunos “a ausência de uma metralha de informações arbitrárias, o que permitiu ao sujeito emergir no espaço conquistado”(PAULILO, 2002, p. 39).

Uma quantidade torrencial de informações, lançadas aleatoriamente, ao invés de serem esclarecedoras, turvas, ainda mais, à linha tênue entre a verdade e a mentira, servindo unicamente ao jogo de quem procura utilizar o tema em questão – neste caso, o desaparecimento da menina Idalina – como forma de instrumentalizar as suas respectivas causas: para uns, a ideia de proteção e o reformismo proposto pela Encíclica *Rerum Novarum*, através da evangelização e o fortalecimento da Igreja Católica, em tempos de questionamento do poder religioso; para outros, a contestação radical à Igreja, à civilização que se quer implantar (modernidade que acusam de excludente, socialmente), aprofundando a luta dos trabalhadores para o rompimento da ordem estabelecida, a partir de uma revolução.

Enfim, ainda que não se possa chegar a qualquer conclusão neste artigo, pelo menos definitiva, colocar a história ao encalço da inalcançável verdade cumpre, ao menos, a sua função de problematizar uma visão única de mundo, construída a partir do silenciamento daqueles que foram varridos pelo progresso, contemplados com horror pelo *anjo da história* de Walter Benjamin – que continua seguindo o seu voo solitário de costas, empurrado pela ventania do tempo veloz (LÖWY, 2005, p. 87), cada vez mais, com a indiferença dos vitoriosos, os donos da voz.

Referências

ANDRADE, C. E. F. **Blasfemos e sonhadores**: Ideologia, utopia e sociabilidades nas Campanhas anarquistas em A Lanterna (1909-1916). [Dissertação] São Paulo: USP, 2009.

BELLINATO, G.; DORNELAS, S. M. (Org.). **Festas Jubilares dos cem anos do Instituto Cristóvão Colombo**: São Paulo: Loyola, 1994.

BOURDIEU, P. A Ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2008, p. 183-191.

BRESCIANI, M. S. M. **Londres e Paris no século XIX**: o espetáculo da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHALHOUB, S. **Trabalho, lar e botequim**: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

COSTA, R. F. S. da. **Ao Abrigo da Infâmia**: as subvenções à proteção da criança na Câmara Municipal de São Paulo entre 1890 e 1927. [Dissertação] Campinas: UNICAMP, 2017.

FOUCAULT, M. **Resumos dos Cursos do College de France**: 1970-1982. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FRANCESCONI, M. **Padre Faustino Consoni**. Curitiba: Gráfica Vicentina, 2008.

JORGE, C. de A. **História dos Bairros de São Paulo**: Santa Ifigênia. São Paulo: Gráfica Municipal - Arquivo Histórico, 1999.

KOWARICK, L. **Trabalho e vadiagem**: a origem do trabalho livre no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

LEVI, G. Usos da Biografia. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2008, p. 167-182.

LÖWY, M. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.

PAULILO, A. L. Saberes Bandoleiros: indisciplina e irreverência na produção escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 3, p. 27-45, 2002.

PORRINI, C. **Padre Faustino Consoni**: pai dos pobres e dos órfãos!. São Paulo: Instituto Cristóvão Colombo, 2012.

SIRINELLI, J.-F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: FGV, 2015, p. 231-269.

SOUZA, W. D. de. **Anarquismo, Estado e pastoral do Imigrante**: das disputas ideológicas pelo imigrante aos limites da ordem: o Caso Idalina. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

Fontes

SÃO PAULO. **Actas e Annaes** da Câmara Municipal de São Paulo. Arquivo Histórico Municipal Washington Luís e Câmara Municipal de São Paulo, 1899 a 1913.

_____. **Código Penal** da República dos Estados Unidos do Brasil de 1890. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1902.

SALLES, M. F. de C. **Manifestos e Mensagens**: 1898-1902. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1902.

DIÁRIO POPULAR. São Paulo, SP. 1899.

O ESTADO DE S. PAULO. São Paulo, SP. 1901, 1910, 1911 e 1912.

A LANTERNA. São Paulo, SP. 1909, 1910, 1911 e 1912.

Capítulo 5

Os pequenos jornaleiros como sujeitos da história: notas sobre um percurso de pesquisa

Nicolle Taner de Lima

A Casa do Pequeno Jornaleiro de Curitiba (CAPEJO) existiu na cidade entre os anos de 1942 e 2002, foi idealizada pela esposa do interventor Manoel Ribas, D. Anita Ribas. A partir da religião, educação, saúde, disciplina e moralização pelo trabalho, uma estratégia pedagógica no combate ao que se chamava à época de “delinquência infanto-juvenil”. Pretendia organizar meninos que já exerciam a função de vendedores de jornais, que labutavam pelas ruas da cidade, e não eram bem vistos pela sociedade. Como expressou a crônica de Heitor Stockler de França (1960, p. 22) transcrita no relatório da Casa do Pequeno Jornaleiro “os garotos dos jornais de Curitiba, eram um verdadeiro bando de garotos mal-educados, audaciosos e até insuportáveis. Nada respeitavam e, insolentemente, afrontavam os pacatos costumes da cidade”.

A partir da afirmação de que esses meninos já realizavam a venda de jornais, pode-se compreender que essa era uma prática comum entre crianças consideradas abandonadas e pobres (PEREIRA, 2005, p. 29). O trabalho formal e informal de crianças, mesmo para aqueles que moravam com suas famílias, se fez presente ao longo da trajetória histórica da sociedade brasileira. Mas, passou a se tornar um problema para o Estado quando do aumento da mendicância e outras práticas ilícitas, que se realizaram em um ambiente considerado perigoso à infância: a rua.

A Casa do Pequeno Jornaleiro pretendia, organizar os meninos para que não permanecessem nesse ambiente sem supervisão e, segundo seu estatuto, se dedicava a “amparar, educar e encaminhar os menores vendedores de jornais, prestando-lhes assistência material, moral e intelectual” (Extrato dos Estatutos CAPEJO, 1942). Era um prédio de

três andares localizado na Rua Saldanha Marinho, no coração da capital paranaense. Os meninos eram internos, destituindo-se o poder paterno (enviados de outras instituições ou através de colocação dos próprios familiares) e a instituição tornava-se sua responsável. Os garotos (até os anos 1990, a instituição abrigou apenas meninos) vendiam jornais e revistas pela manhã e à tarde, e à noite iam para a escola – havia um grupo escolar situado na própria sede para atender aos meninos, que oferecia os primeiros anos de ensino. Com uma rotina controlada e rígida, havia os horários para levantar-se, banhar-se, vestir-se, sair para o trabalho, realizar as refeições, estudar, dormir – até o horário para o lazer era definido. Uma das peculiaridades da instituição era o fato de que parte do lucro da venda dos jornais era destinada a uma poupança individual e o valor acumulado poderia ser retirado da conta quando o menino completasse a maioridade, independente de no momento ele possuir ou não vínculo com este trabalho.

O percurso no arquivo: apresentando as fontes

As fontes utilizadas serão os prontuários da Casa do Pequeno Jornaleiro, pelo ineditismo e para propor uma discussão sobre a contribuição de tais documentos para o estudo da História da Infância.

Os prontuários são documentos que tratam da vida institucional de uma pessoa. Em geral, se usa o termo em relação a documentos médicos, psicológicos e psiquiátricos, mas também se tem recorrido a eles para tratar das trajetórias de sujeitos presos, internados em locais de ressocialização, entre outros. São formulários construídos de acordo com uma lógica institucional própria, mas que “podem permitir construir relações de tempo e espaço e conhecer diferentes formas de vida social a partir de pesquisas e produção de conhecimento” (BASTOS, BRAGA, GUIMARÃES, 2015, p. 04).

Quando iniciou-se o levantamento de fontes documentais, logo surgiu uma dificuldade: os prontuários não poderiam ser fotografados, pois danificaria o material, tampouco fotocopiá-los ou digitalizá-los, visto ser uma normativa do Arquivo Municipal de Curitiba quando se tratavam de documentos produzidos sobre crianças, amparados pela Lei Federal nº 12.527/2011, conhecida como Lei do Acesso à informação,

em seu artigo nº 31, que dispõe acerca do tratamento das informações pessoais, que “(...) deve ser feito de forma transparente e com respeito à intimidade, vida privada, honra e imagem das pessoas, bem como às liberdades e garantias individuais.”(BRASIL, 2011) A alternativa foi transcrever cada prontuário, definindo um recorte temporal menos abrangente: foram selecionados 98 prontuários de internos entre os anos de 1960 e 1978, das três primeiras caixas organizadas em ordem alfabética (ou seja, as caixas A, A-B e B).

Para facilitar a transcrição, criaram-se tabelas para as fichas de cadastro dos meninos – quando no momento da admissão, várias informações foram preenchidas afim de facilitar a identificação dos meninos e relacionar dados pessoais e familiares. A seguir o modelo de ficha utilizada para o registro da pesquisa.

Imagem 1 – Modelo de ficha

Secretaria de Trabalho e Assistência Social		Ficha aluno n. [] []	
Nome do aluno		Data de entrada	Data de saída
Internado pelo () Juizado de Menores. Ofício n () Inst. Ass. Ao Menor		Motivo do Internamento	Transfêrência De: Para:
Características Nascimento de de 19 Local (munic) (estado) Cúrtis cabelo cõr Olhos nariz Estatura peso Sinais particulares		Pais ou responsáveis Nome do pai Nome da mãe Enderêço (munic) (estado) Profissão Nome do responsável Enderêço (munic) (estado)	
Doc's na pasta Cert idade () Certf escolar () Guia interna () Carteira saúde () Carteira ident () Folha alter () Ficha psico () Cadern banco () Cadern peq jorn () Outros docs () Certf alistam. () Carta-guia ()		Pais ou responsáveis	
Pais ou responsáveis		observações	

Fonte: Elaborada pela autora.

A ficha possuía alguns decalques que se alternam em duas linhas. À direita do papel, um box com as linhas verdes, onde lia-se: *Secretaria*

do Trabalho e Assistência Social, Departamento de serviço social, casa do Pequeno Jornaleiro. Na box: *ficha aluno n.* e *pasta n.* além do espaço para preenchimento de tais campos. Abaixo dessas informações iniciais, o espaço que solicitava o nome do aluno, data de entrada e data de saída. A linha seguinte era composta pelo campo *internado pelo*, acompanhado pelas lacunas *Juizado menores - ofício n.* e *dpto de assistência social- guia n.* (sic) Ou seja, um espaço para se designar da onde partiu a internação deste menor: da assistência social ou por intermédio de um juiz. Às vezes, ainda, estava marcado, manuscrito: *IAM.* Ao lado dessas informações, há o espaço para escrever o motivo da internação e outro para registro, caso existisse transferência com os tópicos *de* e *para*, como por exemplo:

De: Casa do Pequeno Jornaleiro

Para: Casa do Menor Trabalhador

Dois dos maiores campos eram para preenchimento de informações sobre internado. No primeiro, *Características*, se pede a data e nascimento e o local (município, estado), características físicas como *cútis*, cor dos olhos e cabelo, descrição do nariz (item quase nunca preenchido), estatura e sinais particulares. Apesar de não ser um item solicitado, em quase todas as fichas há neste campo o cálculo de idade: *completará 15 anos em, completará 18 anos em, completará 21 anos em...* uma interessante anotação que pode nos fazer pensar sobre a importância da questão etária para essa instituição. No campo ao lado deste, as informações são sobre os pais ou responsáveis: nome da mãe, nome do pai, *enderêço*, profissão, ou os mesmos itens para preenchimento caso não seja pai ou mãe o responsável pelo menor. Em uma pequena coluna ao lado, existe uma lista de documentos com lacunas para serem preenchidas caso este documento tivesse sido o recebido no momento da internação ou estivesse na pasta; podiam ser: certidão de idade, certidão escolar, guia de internação, carteira de saúde, carteira de identidade, folha de alteração, ficha psicológica, caderneta do banco, caderneta da caixa econômica federal, outros documentos, certidão de alistamento ou carta-guia.

Nos últimos dois campos, na última linha, um espaço para preenchimento de informações sobre parentes próximos e outro para *Observações*. Aqui neste último espaço encontra-se uma foto 3x4, nem sempre a cores, geralmente as informações sobre o motivo da saída do menino, que poderia ser devido ao fato de um parente poder abrigá-lo novamente (“o menor foi entregue a sua genitora”), por motivo de fuga, em virtude de ter completado sua maioridade, ou ainda pela inadequação do menino às normas da casa - que na maioria das vezes, significa a transferência para outra casa da cidade, ou o retorno à família; ou seja, a desinternação não significava necessariamente, que ele saia da lógica da internação.

Após transcrição desses dados, foram organizados em uma tabela no Excel, dividindo-os em Dados Institucionais, Dados sobre a Origem e Familiares e os referentes a Características Físicas. A seguir, transpôs-se em gráficos que os tornaram mais palpáveis e visíveis e permitiram acessar diversas informações, dados que os relatórios oficiais ou outras fontes não trariam à tona.

Essas fontes oportunizaram traçar trajetórias institucionais desses meninos, compreender dados sobre a organização da Casa do Pequeno Jornaleiro, identificar padrões de admissão e desligamento - informações que não poderiam ser acessadas através de outras documentações que foram utilizadas, como reportagens de jornais, relatórios oficiais ou legislações, e que permitiram, através de um estudo de uma instituição compreender também parte das políticas públicas para a infância no Paraná. Como afirmou Borges (2014, p. 3) “(...) o que outrora foi preenchido e guardado apenas para cumprir exigências legais e ordinárias, desvela ao pesquisador a tessitura de um cotidiano de difícil acesso, possibilitando compreender práticas sociais pouco exploradas”. Parte do processo cotidiano de uma instituição que, a partir de outro olhar, adquire outros sentidos.

O prontuário como fonte: limites e potencialidades

O uso dos prontuários como fonte proporcionou novas interpretações para a instituição Casa do Pequeno Jornaleiro. Para compreender seu funcionamento e identificar algumas contradições

entre o discurso oficial, os prontuários tornaram-se imprescindíveis. Uma das questões tidas como contraditórias relaciona-se com o fato de que o discurso oficial da CAPEJO divulgado pelos relatórios oficiais e principalmente os jornais, davam a entender que a instituição atendia meninos órfãos e abandonados. Não foi esse o resultado que a pesquisa com os prontuários identificou, como se pode observar abaixo:

Ao cruzar os dados sobre as configurações familiares, foi possível verificar que a maioria dos meninos internos possuía família e que muitas vezes quem solicitava a colocação na CAPEJO eram os próprios familiares. Foi possível compreender tal questão relacionando-a com o Código de Menores de 1927, que determinava em seu artigo 31, a possibilidade de suspensão ou perda do pátrio poder: a partir do momento em que o menino estivesse interno, seus pais teriam suspensa sua guarda, que ficaria a cargo do Estado, isto é, o menino seria considerado “abandonado” mesmo que temporariamente, já que sob a tutela do Juizado. E ao atentar a esse dado, foi possível identificar, portanto, que a orfandade e o abandono não eram os únicos motivos para a internação, mas que estes eram complexos, relacionando dificuldades financeiras e provações na dinâmica familiar, o abandono, a orfandade e transferências de outras instituições, bem como a oportunidade de instrução e formação educacional. (LIMA, 2017, p. 8).

Tendo os prontuários como fonte, identificou-se a origem dos pequenos jornaleiros, os motivos de internamento, o número de admissões e desligamentos por ano, os anos de maior número de admissões e desligamentos, a idade que tinham os garotos quando foram internos e, à medida do possível, os motivos de internamento, desligamento, transferências e, também, indícios de protagonismos – como fugas, pequenos delitos, busca de um emprego por conta própria, para citar alguns exemplos (LIMA, 2017).

Entretanto, faz-se necessário apontar também os limites da fonte. Primeiramente, trata-se de uma fonte institucional. Apesar de que o olhar atento do/a pesquisador/a possa enxergar nela diversas questões, é preciso salientar: carregados de subjetividade, muitas

vezes o documento diz muito mais sobre quem o preencheu do que sobre o discriminado. Nele se encontra a expressão de quem o produziu (BASTOS, GUIMARÃES, BRAGA, 2015, p. 4). Por isso é importante ter em mente que “(...) seu preenchimento está direcionado pelos itens solicitados pela constituição do próprio documento, assim como pelo olhar de quem preenche” (VIANA, 2015, p. 29). Por serem também institucionais e parte do cotidiano da organização, trazem os dados mais diretos e objetivos, com pouco espaço para o que seria mais de caráter pessoal, afetivo e subjetivo do menino interno. Um dos seus limites, portanto, diz respeito às perguntas que são realizadas às fontes – nem sempre poderão responder sobre alguns interesses, como sociabilidades, amizades, brincadeiras, etc.

Os prontuários também são pastas de conteúdo variável, ou seja, apesar de que havia um modelo de registro, o restante dos documentos anexos aos prontuários não seguia um padrão. A despeito do tempo de permanência de cada menino na Casa, por exemplo, as pastas contêm alguns anexos. Mesmo as fichas amarelas (como a da imagem 1) possuem muito mais lacunas vazias do que preenchidas. A historiadora Viana (2015, p.10) se deparou com desafios metodológicos semelhantes ao pesquisar prontuários psiquiátricos de crianças em Santa Catarina e, para a autora, as lacunas no preenchimento dos documentos podem indicar o despreparo dos funcionários ou sugerir ainda o seu descaso. Já Silva (2015, p. 75) sugere que o fato de alguns prontuários não possuírem todos os documentos poderia significar uma “flexibilização” em algumas situações. Refletindo sobre as fontes desse trabalho, incluiu-se também a possibilidade de que esta informação faltante tenha sido passada a outra ficha e que esta tenha se perdido entre idas e vindas ao Juizado de Menores, outras instituições e mesmo no processo de arquivamento iniciado pela Prefeitura da cidade de Curitiba.

Arlete Farge (2009, p. 13) afirma que prontuários são “vestígios brutos de vidas que não pediam para ser contadas dessa maneira” – é uma visão institucional sobre um sujeito, mas que passa, quando fonte, a permitir novas interpretações e a oportunizar que se compreenda tais sujeitos como mais complexos do que as linhas datilografadas nos permitem perceber.

Cuidados éticos e metodológicos com as fontes

No processo de catalogar e transcrever, foi preciso pensar naquela fonte como um documento institucional para entender que, assim como toda fonte histórica, os prontuários não possuem em si a verdade definitiva. Realizar a crítica das fontes foi imprescindível para não incorrer em generalizações e equívocos.

Se tais vidas, como salientou Farge (2009), não foram consultadas para serem contadas dessa maneira, é possível que nem sempre elas concordem com a forma que tais histórias foram contadas ou arquivadas nessas pequenas fichas – ou, ainda, que não se sintam à vontade com sua permanência na instituição. Pensando nisso e em respeito à norma da Lei do Acesso à Informação, já citada, todos os nomes dos internos foram substituídos por nomes fictícios. Foi criada uma tabela em que podem ser identificados os dados com seus respectivos nomes originais e fictícios e, desse modo, sempre que forem referidos serão pelos nomes atribuídos.

Como sugere a historiadora Sosenski (2016), precisamos permitir que nossas fontes não apenas sejam vistas por nossas lentes, mas que outros também possam reinterpretá-las. Como forma de permitir o compartilhamento das fontes e possibilitar novas análises, apesar de manter os nomes em sigilo, os números de fichas e prontuários permanecerão os mesmos para facilitar a consulta.

As fontes aqui problematizadas são documentos sensíveis, que despertam lembranças – recordações que muitas vezes queriam permanecer adormecidas. Nessa pesquisa em particular, visto o seu recorte temporal, muitas das pessoas que tiveram suas vidas justapostas em algum momento à existência da Casa do Pequeno Jornaleiro continuam vivas. Tendo isto em vista, pretendeu-se ter muito cuidado com as fontes, uma vez que qualquer interpretação pode chegar a afetar os hoje homens, *ex-pequenos jornaleiros*, suas famílias e memórias – e as famílias e memórias daqueles que já faleceram.

Considerações Finais

O intento desse texto foi trazer algumas questões sobre o percurso do uso de prontuários como fonte. Tais fontes possibilitaram

novas perspectivas acerca da instituição Casa do Pequeno Jornaleiro, questões que não podiam ser respondidas por relatórios anuais ou reportagens dos jornais paranaenses. Eram histórias que só puderam ser encontradas graças ao contato com a instituição: parafraseando Foucault (2010), seriam os meninos, pequenos jornaleiros infames.

Apesar de trazerem consigo uma visão institucional, tais fontes permitiram mapear as origens desses meninos, sua composição familiar, motivos de internamento e desligamento, com que idade foram internados, com que idade saíram da instituição, como as fontes identificavam sua cor da pele – e os significados disso em um contexto mais amplo, como por exemplo: quais os possíveis motivos de uma mãe ou pai pedir a colocação de seu filho numa instituição como a CAPEJO ou o que significava “desarranjo familiar” na conjuntura entre os anos 1960 e 1978, ou ainda, a relação do êxodo rural paranaense com a situação econômica dos familiares dos pequenos jornaleiros.

A partir dos prontuários um novo horizonte se abriu para a interpretação da instituição. Apesar do pequeno recorte temporal e de corpo documental, as questões que as fontes trazem já são bastante significativas: certa autonomia dos garotos, em deslocar-se a pé e eles mesmos prestarem contas de suas vendas, e isso como uma política instituída pela própria instituição é algo bastante diferente do que temos em mente quando pensamos em uma fundação para os chamados “menores”. Foi possível verificar também a singularidade da Casa do Pequeno Jornaleiro: na mesma delimitação temporal e espacial, havia instituições de abrigo e assistência à orfandade e as de reclusão para crianças e jovens que cometessem alguma contravenção penal. A Casa do Pequeno Jornaleiro não coincidia com nenhum desses dois modelos. Propunha a internação, a educação através do ensino regular e religioso, e o trabalho como eixo moralizador. Se assemelhava mais às escolas de trabalhadores rurais, no entanto, urbana. Além disso, ainda havia a particularidade da existência de uma poupança individual.

Uma das dificuldades encontradas na pesquisa foi a de mapear essas outras instituições e não localizar de forma precisa fontes que as mencionassem ou onde estão alocadas. Outro obstáculo foi a de trabalhar com diferentes legislações, principalmente no que diz

respeito às paranaenses. Estas questões nos alertam todos e todas, historiadores e historiadoras da infância, para a necessidade de ampliar nosso espectro de fontes e expandir nossas relações acadêmicas, para que possamos aprofundar diálogos, reflexões e trocas em rede: uma rede de historiadores da infância no Paraná.

Referências

BASTOS, A. C. do C. L.; BRAGA, M. de O. M.; GUIMARÃES, Vs. Prontuários de ex-internos no Serviço de Assistência aos *menores* em São Paulo: configurações e possibilidades de estudo e pesquisa. **Anais IV Encontro Nacional da Antropologia do Direito**, São Paulo: FFLCH-USP, 2015.

BORGES, V. T. “Atenção boa, sentimentos bons e emoções normais”: um olhar sobre os detentos avaliados pela Seção de Medicina e Criminologia da Penitenciária de Florianópolis (1935-1945). **Anais Eletrônicos do 14º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia**, Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.527**, de 18 de novembro de 2011. **Disponível** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm **Acesso 14/08/2017**

FARGE, A. **O Sabor do Arquivo**. São Paulo: EDUSP, 2009.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. **Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 203 – 222.

FRANÇA, H. S. de. **Relatório**. Curitiba: Casa do Pequeno Jornaleiro, 1960.

LIMA, N. T. **Os meninos na casa do pequeno jornaleiro: institucionalização, protagonismo e trajetórias** (Curitiba, 1960-1978). [Dissertação] Florianópolis: UDESC, 2017.

PEREIRA, W. L. **O menor abandonado e as políticas de inserção social**: Casa do Pequeno Jornaleiro, 1953 a 1962. [Monografia] Curitiba: UFPR, 2005.

SILVA, J. de F. M. **Cumpra-se e Arquite-se**: Histórias da educação de meninas e meninos desvalidos no Estado do Paraná (1940-1969). [Tese] Curitiba: UFPR, 2015.

SOSENSKI, S. Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 14, n. 1, p. 43-52, 2016.

VIANA, B. da S. **Um lugar para os ditos anormais**: assistência psiquiátrica as crianças e jovens na primeira década do hospital Colônia Sant'Ana (1942-1951). [Dissertação] Florianópolis: UDESC, 2015.

Capítulo 6

O romance protestante destinado ao público juvenil: uma análise a partir da produção de Lycia Barros

Daniela Emilena Santiago Dias de Oliveira

Os impressos têm sido usados pelos grupos protestantes desde que os mesmos chegaram ao nosso país, durante o Governo Imperial. Por conseguinte, é comum que grupos vinculados as denominações religiosas evangélicas se apoiem em um rol amplo de materiais impressos para profusão da fé, mesmo contemporaneamente. Um desses meios usados é o romance evangélico. Trata-se de uma narrativa longa, em prosa, de histórias que buscam a difusão da fé.

Estudar, conhecer e analisar o romance protestante nos dá a saber a respeito de como o grupo protestante compreende e se relaciona com determinadas situações que estão presentes no cotidiano dos seres humanos. Nesse texto, entretanto, propusemos a realização e apresentação de um recorte de nossa pesquisa, no qual apresentaremos a produção de três romances evangélicos, sendo esses: *Uma Herança de Amor – Quando o fim pode ser começo*, *Uma Herança de Amor – Armadilhas do Destino* e *Uma Herança de Amor – Plano Perfeito*, todos da autora Lycia Barros e publicados a partir de 2012 pela Editora Novo Século. A análise aqui proposta buscará identificar como são apresentadas na narrativa o namoro, a sexualidade, a inserção no mundo do emprego e do trabalho. Para realizá-la foi basal a leitura na íntegra dos livros aqui citados como fontes de pesquisa. Após tal leitura foi possível a construção de categorias de análise com as representações transmitidas no romance sobre namoro, sexualidade e inserção laboral, além da questão da educação.

Para a construção desse trabalho, iniciaremos o texto com a apresentação de dados que nos permitam conhecer a autora dos livros e também a editora. Dessa forma, será possível obtermos informações

do que Chartier (2002) nomeia como área social, ou seja, nos dá a saber acerca dos meios que viabilizam a produção e a circulação do impresso para um determinado público. Na sequência, apresentaremos de maneira resumida, a narrativa que integra cada um dos livros discutidos e no final, destacaremos a relevância dos livros em questão na construção sobre o namoro, a sexualidade e a questão do estudo e do trabalho.

Apresentação da Autora e da Editora

Os dados que nos permitiram construir informações sobre a autora e também a respeito da Editora foram obtidos por meio de pesquisa à internet. No caso em questão, os dados obtidos sobre a autora estão disponibilizados em seu site de divulgação, portanto as informações que obtivemos são pontuais. A autora Lycia Barros é graduada em Letras pela UFRJ. Atualmente reside com marido e filhos no Rio de Janeiro, onde além de escrever atua com palestras e cursos na área de Letras. Lycia é identificada como evangélica, mas não há no site informações sobre a qual denominação ela estaria vinculada. Todas suas obras são destinadas ao público jovem adulto e adolescente e, atualmente, ela possui mais de onze livros publicados, os quais são apontados como grande sucesso de vendas.

Já a editora Novo Século é vinculada ao Grupo Novo Século, composto por cinco editoras sendo essas: Novo Século, Talentos da Literatura Brasileira, Ágape, Figurati e a Autores Independentes. Destas, somente a Ágape é destacada como uma editora voltada à produção cristã. As demais editoras destacam que fazem publicações de literatura, ficção e não-ficção e buscam produções de autores que estão em início de carreira.

Os livros *Uma Herança de Amor – Quando o fim pode ser começo*, *Uma Herança de Amor – Armadilhas do Destino* e *Uma Herança de Amor – Plano Perfeito* são comercializados no site da autora e da editora. Em ambos o preço pago pelo livro físico equivale a R\$29,90. No site da autora Lycia Barros é vendido também o livro digital no valor de R\$9,90. Utilizamos em nossa pesquisa os livros físicos, os quais são indicados como a terceira edição. Nem o site funcional da autora,

nem o da editora indica dados sobre a tiragem dos livros, algo que solicitamos via contato com ambos os sites, por meio do fale conosco, mas não recebemos retorno. No entanto, o fato de estar na terceira edição nos indica que os livros têm tido um público, ou seja, se não fossem consumidos não seriam publicadas novas tiragens. A forma de adquirir o livro é comprando no site da autora ou na editora, porém, o mesmo tem sido vendido também na livraria Saraiva, no Submarino e na livraria Travessa. Ou seja, é uma publicação que tem sido consumida, deixando de ser restrita apenas aos sites de autor e editor.

Assim, podemos concluir que é uma obra que tem sido muito comercializada e consumida. Esperamos, no decurso de nossa pesquisa, identificar maiores dados sobre o público consumidor desse tipo de produção. Na sequência, passamos a apresentar um resumo da história de romance que é narrada em cada um dos livros.

Apresentação da Narrativa

O primeiro livro, *Uma Herança de Amor – Quando o fim pode ser começo*, começa a narrativa pela história de Amanda, uma jovem recém-formada em Letras, criada pela avó no Rio de Janeiro. Amanda viaja para São Lourenço após a morte de sua avó pois precisaria conviver com a mãe Janine que a abandonara por 18 anos. A mãe de Amanda é apresentada como alcoolista e como possível responsável pela morte do seu pai, evento do qual Amanda não tem memórias claras.

Chegando à São Lourenço, Amanda tem contato com a mãe, a encontra casada com Paulo e com uma filha pequena, Ivy. Paulo possuía dois filhos de sua primeira união, os gêmeos Adam e Rafael. Amanda esperava, segundo a narrativa, encontrar a mãe em um estado ruim de vida, mas a encontra bem, com a vida reconstruída e livre da dependência. Amanda se envolve com um dos gêmeos, Adam, porém o relacionamento não se consolida em princípio porque Adam ainda sofria por uma ex namorada que faleceu em um acidente, em que estava grávida. Amanda retorna ao Rio de Janeiro e aí se casa com Adam, sendo que a continuidade do relacionamento dos dois é abordado em *Uma Herança de Amor – Armadilhas do Destino*.

No entanto, nesse primeiro livro vemos que Amanda é apresentada como uma pessoa que tinha “conhecido” o amor de Jesus e que havia mudado, muito. A antiga Amanda era uma jovem que gostava de festas, de baladas, de ir à bares, que usava drogas e álcool. A antiga Amanda também gostava de se maquiar, de usar roupas provocantes, decotadas e apertadas. Adam, por outro lado, é apresentado como uma pessoa boa, também já membro frequente de igreja evangélica e que apesar de não ter curso superior, tem seu próprio negócio: uma oficina mecânica. O contraponto à Adam é Rafael. Rafael é apresentado como mulherengo, uma pessoa que não tem fé em Deus e que gosta de beber. Na história, Rafael chega a se envolver com jogo, algo que é severamente recriminado pela família que até paga a sua dívida contraída. Portanto, tanto no caso de Amanda, quanto de Adam-Rafael vemos que há a apresentação do tipo de ser humano que é tido como bom, exemplo a ser copiado e daquele que é recriminado, rechaçado, como exemplo negativo.

No primeiro livro, o namoro entre Adam e Amanda demonstra que eles não têm relação sexual alguma, algo que é compreendido como correto pelo casal em virtude da religião. No segundo livro, a relação sexual do casal é apresentada como algo natural, bom, compartilhado, mas como aquilo que só acontece entre casais. Apesar da autora enfatizar em vários trechos informações sobre o corpo dos protagonistas, em que ambos são retratados como pessoas extremamente bonitas e sexy, o envolvimento sexual mais íntimo não acontece. O namoro, por outro lado, deve visar o casamento, ou seja, jamais namorar se a intenção não é o casamento e a constituição de uma família. O namoro também deve acontecer entre cristãos, mas, se o outro envolvido não for cristão deve-se orar por sua conversão. Nesse ponto, Rafael enfatiza os defeitos daqueles que tem uma vida sexual ativa, apresentado como inconsequente, vaidoso e sem pudores, ao passo que Adam, por não viver a sexualidade é retratado como um homem responsável no trato com as mulheres. Por essência, os relacionamentos são de natureza heterossexual.

A questão do trabalho e do estudo também são abordadas pela autora. Adam é autônomo, mecânico e é apresentado como um profissional bom. Apesar de não ter cursado nível superior mostra-se como uma pessoa responsável. Amanda, por outro lado, é graduada em Letras e mostra-se desesperada por arrumar um emprego. O texto

indica que ela sempre fora mantida pela avó, que deixa como herança um grande patrimônio composto por várias casas e apartamentos de aluguel, além de dinheiro. Aliás, Amanda só procura a mãe porque era a condição para herdar o patrimônio da avó. Portanto, é reforçada e enfatizada a necessidade do trabalho, tanto ao homem quanto à mulher. O estudo, por sua vez não é reforçado como algo extremamente relevante.

Já o livro *Uma Herança de Amor – Armadilhas do Destino*, parte da primeira história, porém, agora, o protagonista passa a ser Rafael. Rafael é apresentado como um homem com em média 30 anos de idade e que sai de São Lourenço para estudar Gastronomia, no Rio de Janeiro. Inicialmente, Rafael continua sendo representado como mulherengo, um homem que gosta da vida de balada, de beber. Isso muda quando Rafael é aprovado em uma seletiva para protagonizar um programa culinário e por conta disso ele conhece Alexia. Alexia possuía um namorado, mas acabam rompendo e ela se envolve com Rafael. Nesse momento, Rafael passa a mudar, ou seja, a primeira questão indicada é que ele deixa de manter relação sexual quando conhece Alexia, pois percebe que agora é amor verdadeiro. No entanto, essa questão de não manterem relação sexual vem de Alexia, que, apesar de não frequentar igreja é filha de pastor. Alexia é apresentada como uma moça linda, culta, já formada e que trabalha em um programa de televisão.

No momento em que o relacionamento dos dois é estabelecido e Rafael chega até a apresentá-la para a sua família, Alexia se descobre grávida do ex namorado. No mesmo período Amanda também está grávida de Adam. O livro narra que ambas têm os filhos quase na mesma época. No entanto, ao se descobrir grávida, Alexia desiste de ter o bebê e decide pelo aborto. Alexia toma tal decisão sobretudo para não desapontar o pai pastor e pelo fato de o ex namorado e pai da criança manifestar que não iria se envolver com o filho. Rafael decide procurá-la desesperado pela possibilidade do aborto e o casal se reconcilia. Nesse momento, Alexia volta atrás com o aborto e se casa com Rafael. Rafael decide por reconhecer a criança como sua e assume Alexia como esposa, pondo fim a uma vida de solteiro, de sexo com quem desejasse e com a liberdade que possuía. O final do livro mostra que o ex namorado de Alexia, o mesmo que se negou em reconhecer o filho, morre quando viajava para Nova York em uma explosão de seu avião.

No caso em pauta, vemos que Alexia e Rafael decidem pelo namoro para o casamento e que adotam essa escolha porque agora compreendem que possuem um relacionamento sério. No entanto, ambos tinham vida sexual ativa antes desse encontro, algo que abdicam em prol do que é apresentado como verdadeiro. A consolidação desse namoro em casamento só é possível quando Rafael também se volta para Deus, e assim sendo, ambos decidem por uma vida celibatária. Após o casamento, no entanto, a sexualidade é permitida e recomendada. Tanto o casamento de Alexia e Rafael quanto o de Amanda e Adam é apresentada a questão da sexualidade, como algo bom e prazeroso ao casal. Porém, para que ambos chegassem a essa plena expansão da sua sexualidade no casamento, foi preciso renunciar a sua sexualidade. Portanto, sexo somente para o casal que casou na igreja.

Também nesse caso, vemos que a inserção laboral é apresentada como algo extremamente importante tanto ao homem quanto a mulher. Portanto, Alexia já é formada e trabalha. O texto indica que ela trabalha demais, excessivamente, o que comprometeria sua saúde. Já Rafael, em certo tempo da história, é posto como alguém que está muito desesperado por arrumar um emprego, algo conquistado pelo teste que faz na faculdade e o coloca em um programa culinário de televisão. Nesse caso, emprego e estudo são apresentados como algo positivo, assim como o trabalho dos protagonistas.

O último livro, *Uma Herança de Amor – Plano Perfeito*, dá sequência às histórias anteriores, apresentando que Adam e Amanda têm outro filho, assim como Alexia e Rafael. Nesse livro, Adam e Amanda voltam para São Lourenço e Rafael e Alexia, a princípio, permanecem no Rio de Janeiro. No entanto, o último livro é direcionado para Ivy, última protagonista da trilogia. No caso, Ivy já está com 18 anos quando vai cursar graduação em Ouro Preto. No entanto, nas primeiras férias que volta para São Lourenço, Ivy conhece Leonardo e se apaixona por ele. Leonardo, no entanto, fora doutrinado pela segunda mulher do pai de Amanda, já falecido, a se relacionar com Ivy. Ocorre que o pai de Amanda teria tido um caso com Débora, e por conta disso, teria deixado Janine, mãe de Amanda. Em virtude de uma briga entre Marcelo (pai de Amanda) e Janine, Marcelo teria tentado atirar na ex esposa. Por esse fato, Marcelo foi preso e se suicidou na prisão.

Débora, grávida de Leonardo, não se conformou nisso e preparou o filho por anos para se vingar de Janine.

Assim, o envolvimento entre Ivy e Leonardo começa, inicialmente, com Leonardo desejando vingança pela mãe. No entanto, Ivy demora em perceber isso e se mostra extremamente apaixonada por Leonardo. Leonardo, com o tempo também se apaixona de fato por Ivy, e dessa maneira, não consegue pôr em prática seus planos de vingança. Leonardo é apresentado como um empreendedor, pessoa de muitas posses e também de dinheiro. Após muitos dissabores e um namoro bastante turbulento, o casal se casa e logo Ivy engravida. Leonardo segue trabalhando e vivendo com Ivy em São Lourenço, mas Ivy abandona os estudos para se ocupar do cuidado dos filhos.

O namoro de Ivy e Leonardo também é construído de forma a fortalecer a perspectiva de que o namoro deve servir ao casamento. O casamento, por excelência, deve acontecer na igreja e o casal deve partilhar da mesma fé. O namoro também não deve possuir sexo, o que é permitido e recomendado ao casal somente após o casamento. Nesse sentido, não há detalhes muito específicos, mas a narração fortalece a sexualidade como algo necessário ao homem e a mulher. No entanto, aqui, nesse último casal, somente Leonardo trabalha e se ocupa da manutenção financeira da casa, ao passo que Ivy se mantém em casa se ocupando do cuidado da casa e dos filhos.

Assim, nos três livros vemos que a autora apresenta situações do cotidiano como o jantar em família, o namoro, as questões do estudo e do emprego dos personagens. Partindo dessas situações, nos dá bons e maus exemplos no que diz respeito ao namoro, a sexualidade e também com relação a questão laboral. Fato é que a mensagem transmitida é que somente quando há um relacionamento firme com Deus é que as pessoas podem se satisfazer plenamente no âmbito dos seus relacionamentos afetivos e suas questões de trabalho. Portanto, namoro e casamento devem acontecer entre os crentes de uma mesma denominação religiosa, pois só quando o casal tem os mesmos valores é que se consegue ter plena satisfação em sua vida.

No caso, é mister salientar que nos três livros não há menção a nenhuma denominação religiosa. Assim, nos livros não há menção a uma igreja específica. Antes, é apresentado apenas a figura do pastor

que aconselha os personagens em suas dificuldades. Mesmo no caso de Alexia, apresentada como filha do pastor, não há nenhuma indicação a qual igreja seriam vinculados. Importante é andar nos “caminhos do Senhor”, não fugir ao ensinamento bíblico. Com isso, a autora amplia o escopo de leitores de sua obra, ou seja, se defendesse uma denominação no livro, conseqüentemente poderia perder outros leitores, de outras denominações religiosas. Quando deixa essa possibilidade em aberto, amplia substancialmente o rol de possíveis leitores.

Do mais, a fórmula dos três livros é a mesma: o bom ganhará as recompensas em vida, e, o mau será punido. Veja, no primeiro livro, Adam ganha o amor de Amanda, um casamento e seu negócio prospera ao passo que Rafael contrai uma grande dívida. No segundo livro, Rafael é então glorificado como bom e por conta disso, além da graduação ainda torna-se famoso e fica rico com um programa de televisão. Já o ex namorado de Alexia, que negou a ela o filho e que fora influente em seu pensamento sobre aborto, morre em um desastre de avião. Assim, há sempre essa relação entre aquele que é bom e que alcança de Deus coisas boas, ao passo que aquele que é mau, que não segue o que Deus quer, é punido, até com a morte.

Já o trabalho, também resultado da relação entre homem e Deus, é apresentado como algo partilhado entre homens e mulheres, assim como o estudo. Nesse sentido, não temos nas obras a representação da mulher como dona de casa e o homem como provedor. Isso só é apresentado no último livro, no caso de Ivy, porém a autora destaca que Ivy voltaria a estudar quando os filhos ficassem maiores. Assim, trabalho e estudo são tidos como algo também importante e necessário para que o casamento pudesse dar certo.

Também é perceptível que apesar de não haver menção a igrejas específicas, temos uma ampla quantidade de citações de versículos bíblicos. Esses versículos são sempre evocados como explicação ou formas de justificar os atos dos personagens, funcionando como uma espécie de superego dos personagens. No entanto, percebe-se que a bíblia é lida e interpretada como um livro atemporal, ou seja, seus princípios, escritos há tantos séculos, são considerados como suficientes para explicar como os personagens se comportam frente a mais variadas situações com as quais se deparam pela vida.

Os bens simbólicos religiosos

Bourdieu (2002) nos indica que um bem simbólico religioso é aquele destinado a transmissão de conceitos religiosos, o que o autor nomeia como campo. O campo é compreendido e descrito como um espaço de construção de um saber. Para ele, um saber destina-se a delimitação de *habitus*, por sua vez, seria a adoção de práticas sociais. Portanto, o campo determina o *habitus*. Não há segundo o autor, um bem simbólico religioso, um campo de saber que não tenha como objetivo a produção de um *habitus*. No caso em pauta, podemos inferir que os livros que aqui analisamos advêm de um campo, o campo religioso e buscam a constituição de um *habitus*, por parte dos leitores.

Assim, os romances de Lúcia Barros que aqui estudamos têm, a nosso ver, um objetivo a alcançar, que é difundir um campo, conceitos de como deve ser o namoro, como deve ser a sexualidade antes e depois do casamento e como deve ser a inserção laboral e também a questão dos estudos dos crentes. Não é necessário para isso uma simples palestra ou uma exposição do que está posto na bíblia, mas sim um rol amplo de exemplos que demonstram, com precisão o que acontece com bons e maus personagens. Esses exemplos não são oferecidos aleatoriamente, mas são apresentados como referências daquilo que as pessoas devem ser se desejarem ter uma vida próspera.

Esse discurso só é internalizado, segundo Bourdieu (2002), ao passo que quem escreve é dotado, por quem lê, de poder. Ou seja, é tido como algo importante porque advém de quem se supõe deter o saber, o conhecimento religioso. Pelo fato da edição ou melhor, das várias edições do livro podemos supor que a produção em pauta tem encontrado um público consumidor, que acata e aceita esse tipo de discurso difundido por meio dos exemplos que são conferidos na história. Não podemos, entretanto, dizer que todos àqueles que leem os livros em questão acatam o que está posto em seus conceitos, porém, podemos supor certa vinculação entre o emissor e o receptor, uma vez que a identificação com a história é extremamente relevante para que a mesma continue sendo vendida.

Por outro lado, Bourdieu (2002) ainda nos diz que um bem simbólico religioso representa um grupo que o idealizou, e esse grupo,

via de regra, impõe sua forma de saber ao mundo. Para o autor não há bem simbólico religioso que não faça essa transmissão de valores daqueles que são responsáveis pela produção e circulação do impresso. Portanto, os livros estudados aqui, são parte importante que expressam a perspectiva de um grupo religioso, o grupo evangélico, mesmo sem citar uma denominação religiosa em específico. Expressam seu formato de entendimento do mundo, da realidade em que as pessoas estão inseridos e oferecem parâmetros para como o jovem deve organizar sua vida, seu cotidiano, seus relacionamentos e suas vivências.

Conclusão

Podemos concluir que a autora Barros, em seus três livros aqui analisados, apresenta ao leitor um rol de exemplos e situações por meio das quais busca fortalecer princípios comuns às religiões cristãs. Assim, nos três livros, é fortalecida a necessidade de manutenção do namoro entre as pessoas de uma mesma fé, com mesmos princípios. Não é destacado que precisam seguir a mesma religião, mas que devem ter os mesmos parâmetros de certo e errado. Portanto, namoro somente entre crentes. Por conseguinte, namoro cristão é aquele em que as pessoas têm intenção de se unir em casamento que deve acontecer sob as bases religiosas.

Por outro lado, a sexualidade só é permitida após o casamento. Aqueles que não tiverem vivência sexual devem assim se manter até a união ser consolidada na igreja, e, aqueles que já possuíram vida sexual ativa, devem corrigir o erro, sendo vedada agora qualquer relação sexual. O relacionamento sexual só deve ser retomado e vivenciado dentro do casamento, quando passa a ser compreendido até como algo bom para a vida do casal.

Já a questão laboral e também o estudo desponta como algo necessário ao homem e também a mulher. O trabalho não é visto como algo ruim, negativo, mas sim como uma atividade que colaboraria para a felicidade do casamento. O estudo também é apresentado como algo bom, tanto a homens como a mulheres, rompendo o ciclo de entendimento comum nas produções evangélicas em que o homem é apresentado como provedor e a mulher como aquela que deve se ocupar apenas da casa, do marido e dos filhos.

Referências

BELLOTTI, K. K. Mídia, Religião e História Cultural. **Revista Estudos da Religião**. São Paulo, n. 04, p. 96-115, 2004.

_____. **A Mídia Presbiteriana no Brasil**: Luz para o Caminho e Editora Cultura Cristã. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2009.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CHARTIER, R. **À Beira da Falésia**: a História entre certezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

Fontes

BARROS, L. Disponível <http://lyciabarros.com.br>. Acesso 10 jul. 2018.

_____. **Uma Herança de Amor – Armadilhas do Destino**. São Paulo: Novo Século, 2013.

_____. **Uma Herança de Amor – O Plano Perfeito**. São Paulo: Novo Século, 2015.

_____. **Uma Herança de Amor – Quando o fim pode ser o começo**. São Paulo: Novo Século, 2013.

NOVO SÉCULO. Disponível <http://www.gruponovoseculo.com.br>. Acesso 10 jul. 2018.

Capítulo 7

Crianças e adolescentes como sujeitos dos planos de combate a violência sexual: o papel dos conselhos de direitos

Ailton José Morelli

A violência sexual contra crianças e adolescentes apesar de não ser uma prática recente, durante o século XX deixou de ser comum, ou tolerada, para tornar-se um fenômeno efetivo merecedor de atenção cada vez maior. Essas mudanças podem ser acompanhadas nos discursos religiosos, médicos, jurídicos e na imprensa. Considerando-se que a *ideia de infância* no Brasil e a construção efetiva de um *sentimento de infância* foram processos lentos formados no decorrer do século passado.

Na História da Infância essas práticas com relação às suas ações, começaram a ser interpretadas como violências. Trabalhos recentes, acerca das memórias infantis indicaram como essa questão foi disfarçada ou negada, por muitos anos e, apenas recentemente receberam efetiva atenção, inclusive nas políticas públicas. Com a criação dos conselhos de direitos da criança e do adolescente, embasados na Constituição Federal de 1988 e no *Estatuto da Criança e do Adolescente* esse enfrentamento transformou-se em uma das linhas principais de atuação dos conselhos. Esses conselhos em suas ações têm gerado documentos e contribuído com mudanças sociais e legais, como a do *Código Penal*, com a inserção do artigo 224 que aborda a questão do ‘estupro de vulnerável’.

Nesses quase trinta anos o país passou por transformações, mesmo que lentas, na relação dos adultos com as crianças e adolescentes. Sentimos mais essa mudança no campo formal e legal. Porém, começamos a refletir sobre as práticas cotidianas, as mudanças dos termos, as organizações de serviços mais objetivos e efetivos. A ideia de combater as violências contra as crianças ganharam corpo, como podemos acompanhar na pesquisa de Landini (2005). É

importante ressaltar, a ênfase na pressão internacional nas mudanças sobre a infância no ocidente. A relevância da análise histórica desse processo implica em revisar a História da infância no Brasil a luz dessa nova concepção de violência contra crianças, o princípio da prioridade absoluta e da ideia de vulnerabilidade, superando nossa tradição de internação compulsória como resposta, ainda presente, que contamina as pesquisas.

O debate historiográfico abordando crianças e adolescentes no Brasil não é muito recente, contudo, estava voltado para regiões mais tradicionais dos programas de pós-graduação, como São Paulo e Rio de Janeiro. As pesquisas no Paraná precisam de um levantamento mais minucioso em outras áreas, porque ainda há dificuldades de encontrar programas na área de História com linhas vigentes abertas para receberem esse tipo de projeto. Portanto, é mais fácil encontrarmos pesquisas em áreas como a educação, ciências sociais, serviço social, psicologia - mesmo que desenvolvidas por historiadores, que encontraram nesses outros programas uma aceitação maior.

Os temas relacionados à criança e depois aos adolescentes foram conquistando novos horizontes, porém alguns ganharam maior destaque como o mundo do trabalho, as instituições voltadas a internação e a aplicação do *Código de Menores*. Com influência da herança cultural da menoridade, nossa historiografia focou o 'menor', a criança ou adolescente pobre, abandonados, em conflito com a lei, internados, atendidos por algum serviço - Fundação Estadual para o Bem estar do Menor, instituições, Serviço de Atendimento ao Menor - e no próprio trabalho, além de um tema específico que seria a criança de rua; podem ser citadas as pesquisas de Moura (1982, 1991); Morelli (1996, 2010); Priore (1991, 1999) e Freitas (1997).

Nos diversos eventos de História pelo Brasil foram cada vez mais frequentes mesas redondas, simpósios, comunicações organizadas voltadas para a História das crianças e dos adolescentes. Temas mais diversos foram mostrando como a questão mudou nessas últimas décadas. As alterações que percebemos nos títulos das pesquisas mostraram que a ideia de 'menor' abriu espaço progressivamente para a de criança, de adolescente e de juventude, refletiu o esforço de implantar os princípios do *Estatuto da Criança e do Adolescente*,

superou a herança do *Código de Menores*. Porém, os termos refletem a preocupação dos pesquisadores com a assistência social. Mas, indicam certo direcionamento das pesquisas para políticas públicas da educação, para a cultura, o esporte, o lazer entre outros. Com essas abordagens, a violência contra a criança passou a receber novas contribuições com as ações de defesa e de direitos.

As temáticas estudadas no Paraná a respeito das crianças e adolescentes, também começaram a se diversificarem e surgiram estudos sobre brincadeiras, organizações estudantis, a história da infância nas escolas, no campo, as crianças no processo de urbanização. Além, da relação com a implantação do *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Esse último, próximo das discussões da sociologia da infância, buscou entender o processo de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes e a dificuldade de reconhecer o protagonismo infanto-juvenil. O estatuto orientou o objetivo dessa comunicação, que é o de apresentar o momento dessa pesquisa da historiografia produzida no Paraná e sobre a infância e a adolescência paranaense, percorrendo a produção de outras áreas que contribuam à esse debate.

É ainda relevante discutir os avanços no enfrentamento das fontes nesse tipo de pesquisa, no que concerne ao confronto de fontes documentais produzidas pelo próprio objeto de estudo, que são crianças e adolescentes, e suas fontes que são/foram produzidas por adultos. Problemática levantada por Stearns (2006), ainda pouco debatida até o presente momento, mas que estimula muitos historiadores, inclusive na ação de preservar documentos nas escolas, nas famílias, nos hospitais, nas instituições, a fim de privilegiar seus autores 'invisíveis', como citado por Morelli (2010).

A violência dos adultos contra crianças e adolescentes, é um tema frequente nas pesquisas. As ações desses adultos com relação às crianças tomam contornos que de totalmente aceitáveis tornam-se hediondas. É importante demarcar que essas práticas não possuem uma definição histórica estanque e variam significativamente, dependendo do país ou mesmo de região ou estado, no caso do Brasil. A problemática colocada por Ariès (1981) quanto ao 'Sentimento de Infância', permanece como uma forma rica de pensarmos esse relacionamento. As atitudes que vão sendo compreendidas como inadequadas para certas idades, questões

abordadas que exigem aprofundar suas características deixam claro que as relações dependem do grupo, da região, das condições sociais, formação religiosa e outros. Por exemplo, a referência de Ariès (1981) à criança entendida como um pequeno adulto é encontrada nas mais diversas atividades de exploração da força de mão de obra infantil. Continua sendo uma realidade atual, mesmo que em alguns casos de forma camuflada, escondida pelo risco da lei, podemos acompanhar episódios durante o século XX de forma explícita. Na ocorrência brasileira, percorremos a ideia de explorar a mão de obra infantil com a justificativa da caridade, ou como troca por comida, ou como forma de ‘ensinar’ uma profissão. O fenômeno pode ser encontrado em séculos diferentes, com características próprias e justificativas diversas. Parece estarmos repetindo estudos, que não foram considerados como violências, ainda que questionados pela sua seriedade e, a pertinência de nossas leis, como o *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Entender a exploração de mão de obra infantil como violência encontra resistências em nossa sociedade.

As pesquisas de Morelli (2016) indicaram como a violência contra crianças foi um fenômeno que apenas recentemente recebeu atenção efetiva. Os discursos caridosos com as crianças sempre existiram, porém, com efeito de lei e de ações organizadas de combate é uma atitude própria das últimas décadas do século passado, como foi apontado por Lavoratti (2013) e Landini (2005).

A própria ideia de violência é discutível, tendo-se em conta a tradição patriarcal e patrimonial, como expresso em Morelli (1996). Toda atitude que questione a ação do adulto com seus filhos pode ser vista como uma violência do estado contra a família. A reação popular e da imprensa ao *Código de Menores* em 1927 contra a proibição de castigos físicos e, a instituição da possibilidade da perda do *Pátrio Poder*, pode ser percebida durante o século XX, fortemente na divulgação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* em 1990.

O debate quanto a proibição de castigos físicos, agredir a criança com a justificativa de educar, até recentemente era tema de violência ou ação pedagógica. Outro tema que apesar de indicar consenso, na prática gerou muitos debates foi quanto a prática sexual com crianças. O senso comum indicava a ideia de um monstro que abusava sexualmente de uma

criança. Contudo, a polêmica se instalou quando a conduta da criança, as condições dos fatos, não estava relacionada com forte violência física. Quanto mais idade, perto dos 14 anos o tema tornava-se mais difícil. Podemos verificar essa situação quanto as dificuldades de aplicação do crime de estupro de vulnerável (ação sexual, não envolvendo necessariamente nenhuma forma de penetração, com pessoa menor de 14 anos). Inclusive, nos casos de gravidez de uma criança de 12 anos, por exemplo, ainda paira dúvidas quanto ao parceiro (estuprador), a conduta varia da denúncia até permitir que acompanhe a gravidez da criança juntamente com a criança no hospital ou outro serviço de saúde.

A herança ainda presente nessa relação dúbia quanto a sexualidade da criança possui dois elementos básicos, a preocupação com o consentimento do ato sexual e a idade que a criança passa a demonstrar seus desejos sexuais. Podemos verificar isso no trabalho de Mott (1999). O referido autor analisou a questão da pedofilia (relação sexual de adulto com crianças) e a pederastia (relação sexual de adulto com adolescente). Apresentou exemplos de crianças diante destas ações, antes aceitas, até sua total condenação, chegando já há algum tempo a serem consideradas hediondas. A análise que faz de processos inquisitoriais do século XVIII demonstrou o descaso da Igreja, para com esse ato ter como interlocutor, independentemente, uma criança ou um adulto. A criança não foi levada em consideração, mas sim, a cópula anal. Com o desenvolvimento do espírito moralista, no século XIX essa prática começou a ser terrivelmente condenada, com grande ênfase na preservação da integridade da criança, que passou a ser esboçada nas ações da justiça, conforme Mott (1999).

Nos anos iniciais do século XX, o discurso moralista ganhou força no combate a pederastia, contra o sexo fora do casamento, de modo a atingirem as crianças. Porém, não focaram a criança como preocupação principal e sim os pecados, permanecendo a carga do século XIX. Durante o século XX essa situação foi tomando novas formas e passamos a viver uma nova situação dúbia, enquanto a prática na questão permanece no campo moral, ignorando a peculiaridade da criança, por outro no discurso midiático e legal começou a focar uma situação de agravamento de crimes contra as crianças, como foi comentado por Landini (2005)

Identificamos essa situação em outros estudos relacionados a questão sexual, como o crime de sedução. É importante notar que a investida dos historiadores brasileiros sobre a história das mulheres no final do século passado, trouxe algumas pesquisas que analisaram a mulher diante do processo de crime de sedução, segundo dados de Gasque (1994); Abreu (1999); Ribeiro (2004). Em tais casos, verificou-se uma situação própria, as ‘mulheres’ menores de 18 anos, adolescentes ou mesmo crianças, diante da complexa discussão que envolveu questões de sexualidade, tutela e direito penal.

É, sem dúvida, uma temática densa e delicada, trata desde a liberdade sexual da mulher até questões de pedofilia. Ainda é cedo para se falar de uma história da sexualidade da infância e da adolescência brasileira. Mas, tal assunto está em marcha e exige ser enfrentado para caminharmos nas políticas de combate a violência sexual contra crianças e adolescentes.

A própria identificação da adolescente como mulher demonstra o problema da relação adulto/criança e homem/mulher. Situação que também verificamos analisando processos da metade do século passado de tutela, relacionados com autorização de casamento. A questão da tutela gerava uma dinâmica que envolvia frequentemente a ideia de proteção e situações de violência.

No final do século XIX, a ideia de criança e família estavam bem definidas. A criança era uma pessoa, sem condições de se cuidar nos primeiros anos de vida, necessitava de tutela e orientação contínua para os estudos e para o trabalho. A ‘criança’ possuía família, moradia e condições básicas de sobrevivência. A família passava a ser idealizada como nuclear e restrita aos laços diretos: pai, mãe e filhos, podendo estender-se aos avós. O pai recebia o papel de mantenedor da família e a mãe, organizadora do lar, responsável pelos filhos e pelo bem estar da família — não se pode deixar de mencionar o século XIX como o período da consolidação do ‘amor materno’, como anotado por Orlandi (1999). Outro ponto importante residia na influência da noção de propriedade dos pais sobre os filhos, herdada do patriarcalismo, a noção de tutela da criança e da família, que aceitava a caridade, mas não a lei. Os cuidados para com a criança tornavam-se um ato de caridade e não um dever. O filho deveria retribuir o favor dos cuidados recebidos, ao

menos por gratidão. Nesse caso, destacava-se nas relações de tutela, quando o tutor por ‘caridade’ aceitava a criança desamparada, como descreveu Morelli (1996).

A Constituição Federal como divisor de águas

As pesquisas relacionadas a violência contra meninas, entendidas nos processos como mulheres, são indicadores da compreensão cultural nesse campo. A idade das meninas identificada nas pesquisas para o casamento foi crescendo, conforme a situação social, sendo adiadas na classe média diante do acesso aos cursos superiores, a ampliação do campo de trabalho. Essa situação também foi identificada na queda da taxa de reprodução humana. A identificação da mulher/adolescente gerou uma base cultural que dificultou as ações de combate a violência contra crianças e adolescentes, principalmente sexual.

Os anos de 1980 no Brasil foram marcantes pela abertura democrática e, anos de um processo de cessão às pressões internas e internacionais, o país passou forçosamente a aderir oficialmente aos documentos de regulamentação internacional como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948, compromisso oficialmente assumido no país com a inclusão de diversos artigos dessa declaração em nossa Constituição Federal de 1988, quanto a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989 que deu corpo ao *Estatuto da Criança e do Adolescente* em 1990. Foram marcos legais importantíssimos para o país, objetivando até o momento uma inversão de valores e a construção de garantias dos direitos da população.

O reconhecimento da criança e do adolescente como parte do processo de desenvolvimento e vulneráveis, portanto merecedores de prioridade absoluta, desencadeou novas ações nas políticas públicas e um conjunto de regulamentações e organizações de serviços ainda em processo. Um exemplo é a obrigatoriedade do ensino de Direitos Humanos nas universidades, que deverá ocorrer até 2020, mais de 30 anos da constituição possuir em seus primeiros artigos a base da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Um processo lento, porém, gerando mudanças nas condições de vida das crianças.

As transformações são muitas desde a constituição de 1988, como a criação dos Conselhos de Direitos das Crianças e dos Adolescentes, no âmbito nacional, estadual e municipal, apontados por Müller, Mager, Morelli (2011). A criação dos conselhos de direitos está relacionada diretamente com a descentralização da gestão pública e da inserção da participação da sociedade nas decisões políticas, contribuindo com o debate referente ao protagonismo infantojuvenil, conforme citou Morelli (2013).

A Constituição Federal de 1988 foi fundamental para se pensar o Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes. A confirmação em seu Artigo 5º de que os brasileiros possuem *direitos*, apesar de soar estranho, é uma conquista muito importante para um país marcado pelo patriarcalismo e pelo patrimonialismo, como descrito por Morelli (1996). O público e o privado passaram a ter noções mais claras na legislação, fortaleceram a ideia que a pessoa não recebe um 'benefício' pela bondade de alguém e, sim, enquanto direito, independente da vontade do responsável pelo poder público. No Artigo 6º essa questão torna-se mais clara com a definição dos direitos sociais.

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 2012).

O Artigo 227 reconheceu a criança e o adolescente como pessoas em condições especiais, dotadas de direitos essenciais e merecedoras de atenção privilegiada, confirmando o Artigo 6º e estabelecendo a 'absoluta prioridade'.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2012).

Nos parágrafos do artigo são indicados alguns dos princípios que possibilitarão a consolidação do *Estatuto da Criança e do Adolescente*. A plena garantia dos direitos estende-se às pessoas com menos de 18 anos os mesmos direitos garantidos aos adultos e, ainda, determina como papel do Poder Público a responsabilidade e a prioridade em buscar todas as formas de garantir a efetivação desses direitos e o acesso aos mesmos.

A ação do Poder Público trouxe outra novidade, ainda que vagarosamente, a qual consistia na participação da sociedade na fiscalização do poder executivo e na formulação das políticas públicas, conforme o Artigo 204.

As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no Art. 195, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes:

- I - descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social;
- II - participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis. (BRASIL, 2012)

A descentralização político-administrativa ao instituir o município como parte integrante oficial tem representado um ganho, tanto na proposição como na execução das políticas públicas em geral e nas sociais, levando em consideração as especificidades de cada município. As câmaras de vereadores ficam com a incumbência de legislar as questões de interesse do município, respeitando as definições estadual e federal e de suplementar a legislação das outras instâncias conforme os Artigos 29 e 30 da Constituição Federal. O Legislativo também tem confirmado seu caráter fiscalizador e definidor dos gastos públicos.

A compreensão das funções do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente é elemento básico na elaboração de suas ações e deve contar com práticas contínuas que possibilitem um “diagnóstico situacional da localidade em que se situa o Conselho”

sempre atualizado. As discussões em torno de gestão passam, obrigatoriamente, pela necessidade de um diagnóstico que forneça os dados necessários para pensar as ações. Essa é a sequência para o Conselho formular as políticas para crianças e adolescentes.

A realização do diagnóstico pode ser pontual, por exemplo, a situação do acesso das crianças de 4 e 5 anos na escola. Esse trabalho pode ser realizado pelo poder executivo ou este contratando serviços de terceiros, possibilita que o Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente avalie a situação e proponha as medidas necessárias, o prazo para execução e as diretrizes. Portanto, a formulação dessas diretrizes deverá ser incluída no Plano Plurianual Financeiro do município, para poder orientar na formulação do Orçamento da Criança e do Adolescente, da Lei Orgânica Anual e da Lei de Diretrizes Orçamentárias.

Essa é outra atividade que mostra como os Conselhos precisam de uma estrutura mínima incluindo espaço físico, pessoal, material de consumo e outros. Os primeiros Conselhos possuíam menos de 12 conselheiros e quando muito realizando uma reunião mensal, infelizmente em alguns lugares ainda é assim. Essa prática desconsidera a quantidade de atribuições do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, são necessárias comissões específicas para cadastramento e acompanhamento de serviços, programas e entidades (mesmo contando com apoio do executivo); comissão de finanças para acompanhar o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e, ainda, as ações junto ao orçamento municipal como indicado no parágrafo acima; comissão de políticas públicas objetivando o trabalho direto na formulação e acompanhamento das políticas, inclusive no trabalho de interação com os outros Conselhos, como indicado por Morelli (2013b).

A formulação das políticas, por outro lado, não é algo simples. Como foi mencionado, a produção bibliográfica sobre gestão pública e gestão de projetos sociais tem demonstrado como as ações sociais ainda estão essencialmente marcadas na assistência social. No relatório do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, *Pesquisa Conhecendo a Realidade*, fica evidente essa tendência, indicado como fatores principais desse problema, a

falta de tempo dos conselheiros para se dedicarem mais ao Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente e falta de formação técnica para formular políticas diferentes e acompanhar os diagnósticos. (BRASIL, 2007)

Nessa mesma linha, as ações, programas e políticas voltadas a crianças e adolescentes no país foram escassas, sendo as ações mais efetivas aquelas estabelecidas pela política nacional de assistência social. O mais próximo que se verifica nas ações dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente é o acompanhamento da implantação municipal das orientações federais. Além disso, variando a proximidade com áreas metropolitanas, a ação desses programas e projetos fica majoritariamente a cargo de entidades não governamentais. Essa tendência também foi verificada em outra pesquisa onde as principais ações desenvolvidas pelos Conselhos no Brasil “criar e apoiar entidades, projetos e ações destinados ao atendimento de crianças e adolescentes” correspondem a 59% (como prioridade). Isso não seria um problema se os indicativos de diagnóstico, planos de ação ou de garantia dos direitos não ficassem abaixo dos 15%, segundo Assis, Silveira, Barcinski, Santos (2009, p. 99). Isso significa que a grande maioria dos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente dedica mais da metade de sua força e tempo no encaminhamento de recursos via o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente para projetos, sem um diagnóstico e sem um plano definido.

Nesse contexto, os planos nacionais de políticas públicas foram tomando forma e exigindo dos Conselhos de Direitos acompanharem esse processo participativo na gestão pública. Porém, nesse campo também, ainda estamos em processo de aprendizagem. Além dos representantes da sociedade civil nem sempre possuem formação acadêmica, os conselheiros governamentais e não governamentais que possuem formação acadêmica não possuem durante a graduação esse tipo de formação básica. Compreender a relação da prática profissional, elaboração e acompanhamento de planos (decenais, por exemplo) ultrapassa os limites do trabalho em rede e entra na ação sistêmica, como o Sistema Único de Saúde, Sistema Único de Assistência Social e Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, são ainda passos para analisamos o impacto do Plano Nacional de Enfrentamento da

Violência Sexual Infanto-juvenil aprovado em 2000 pelo *Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente*.

São duas décadas de consolidação dos conselhos de direitos no Brasil e nesses últimos anos um novo processo toma forma: o combate a violência contra crianças e adolescentes. Seguindo a organização das políticas públicas em sistemas estamos na fase da implantação do *Sistema* de garantia de direitos da *criança* e do *adolescente* vítima ou testemunha de *violência*, conforme a *Lei 13.431 de 2017 regulamentada pelo Decreto 9.603 de dezembro de 2018*. Os três primeiros artigos reforçam o compromisso do Brasil em cumprir as obrigações com os documentos internacionais e no combate a violência contra crianças.

Art. 1º Esta Lei normatiza e organiza o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, cria mecanismos para prevenir e coibir a violência, nos termos do art. 227 da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos da Criança e seus protocolos adicionais, da Resolução nº 20/2005 do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas e de outros diplomas internacionais, e estabelece medidas de assistência e proteção à criança e ao adolescente em situação de violência.

Art. 2º A criança e o adolescente gozam dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhes asseguradas a proteção integral e as oportunidades e facilidades para viver sem violência e preservar sua saúde física e mental e seu desenvolvimento moral, intelectual e social, e gozam de direitos específicos à sua condição de vítima ou testemunha.

Parágrafo único. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios desenvolverão políticas integradas e coordenadas que visem a garantir os direitos humanos da criança e do adolescente no âmbito das relações domésticas, familiares e sociais, para resguardá-los de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, abuso, crueldade e opressão.

Art. 3º Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os fins sociais a que ela se destina e, especialmente, as condições peculiares da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento, às quais o Estado, a família e a sociedade devem assegurar a fruição dos direitos fundamentais com absoluta prioridade. (BRASIL, 2017)

A produção historiográfica da História da Infância no Brasil prioriza temas sobre violência e políticas públicas no diálogo com os direitos humanos, torna-se de importância tamanha para subsidiar essa fase de reorganização das ações no Brasil. Nesses últimos anos, vários dossiês colaborando com esses enfoques foram publicados, demonstraram vivermos uma nova fase dessa historiografia e, contribuíram com o ensino de História para que o protagonismo infanto-juvenil encontre na História da Infância e Juventude sua representatividade e compreenda seu papel nesse processo árduo de mudar a cultura da violência contra as crianças.

Referências

ABREU, M. C. Meninas Perdidas. In: PRIORE, M. del. (org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 289-317.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Trad. D. Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ASSIS, S. G de; SILVEIRA, L. M. B. da; BARCINSKI, M. ; SANTOS, B.R. dos (org.) **Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos dos direitos da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ: Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, 2009.

BRASIL. **Pesquisa Conhecendo a Realidade**. Brasília, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente/Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2007.

_____. **Lei n. 12.015** de 07/08/2009. Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei n.2.848, de 07/12/1940, Código Penal, e o Art. 1º da Lei n. 8.072, de 25/07/1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do Art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei n. 2.252, de 01/07/1954, que trata da corrupção de menores. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12015.htm Acesso em 23/01/2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 23/01/2019.

_____. **Decreto n. 17.943-A** de 12/10/1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores constituindo o Código de Menores. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm Acesso em 23/01/2019.

_____. **Lei n. 8.069** de 13/07/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em 23/01/2019.

_____. **Lei n. 13.431** de 04/04/2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei n. 8.069, de 13/07/1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13431.htm Acesso em 23/01/2019.

_____. **Decreto n. 9603** de 10/01/2018. Regulamenta a Lei n. 13.431, de 04/04/2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9603.htm Acesso em 23/01/2019.

_____. **Lei n. 13.431.** Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei n. 8.069, de 13/7/1990, 2017.

DEL PRIORE, M. (org.). **História da criança no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1991.

_____. (org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999.

FREITAS, M. C. (org.). **História Social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997.

GASQUE, M. A. de S. **Amores ilícitos: discursos sobre a moral e a sexualidade feminina em crimes de sedução.** [Dissertação] Assis: UNESP, 1994.

LAVORATTI, C. **Tecendo a rede de proteção**: desafios do enfrentamento intersetorial à violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes no município de Curitiba/PR. Curitiba, 2013.

LANDINI, T. S. Horror, honra e direitos. violência sexual contra crianças e adolescentes no século XX. [Tese] São Paulo: USP, 2005.

MORELLI, A. J. **A criança, o menor e a lei**. 1996. [Dissertação] Assis: UNESP, 1996.

_____. A questão da criança e do adolescente na historiografia paranaense In: RENK, V. E. (org.) **Imigração, educação e escolas étnicas no Paraná**. Curitiba: PUCPRes, 2016, p. 23-51.

_____. **Memórias de infância em Maringá**: transformações urbanas e permanências rurais (1970/1990). [Tese] São Paulo: USP, 2010.

_____. Políticas públicas e sociais e a questão do protagonismo infanto-juvenil. In.: MORELLI, A. J. (org.) **Metodologia e prática de ensino de História**. Maringá: EDUEM, 2013a. p. 75-82.

_____. A intervenção interdisciplinar, intersetorial e interinstitucional dos conselhos municipais dos direitos das crianças e dos adolescentes na formulação da política de garantia de direitos. In: Paraná. Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social. **Curso inicial para Conselheiro Municipal da Criança e do Adolescente**. Caderno II. Curitiba, SEDS, 2013b. p.86-105.

MOTT, L. Pedofilia e pederastia no Brasil antigo. In: PRIORE, M. del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p 44 - 60.

MOURA, E. B. B. de. Infância operária e acidente do trabalho em São Paulo. In: PRIORE, M. del (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 112-128.

_____. **Mulheres e menores no trabalho industrial**: os fatores sexo e idade na dinâmica do capital. Petrópolis: Vozes, 1982.

MÜLLER, V. R.; MAGER, M.; MORELLI, A. J. Crianças do Brasil: percursos históricos para a conquista de direitos. In: MÜLLER, V. R. (Org.). **Crianças dos países de língua portuguesa**; histórias, culturas e direitos. Maringá: EDUEM, 2011. p. 63-106.

ORLANDI, O. Teoria e prática do amor à criança: introdução à Pediatria In: PRIORE, M. del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

RIBEIRO, E. A. **Meninas ingênuas**: uma espécie em extinção? Práticas, representações femininas e discurso do judiciário em Maringá 1950-1980. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2004.

STEARNS, P. N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

Capítulo 8

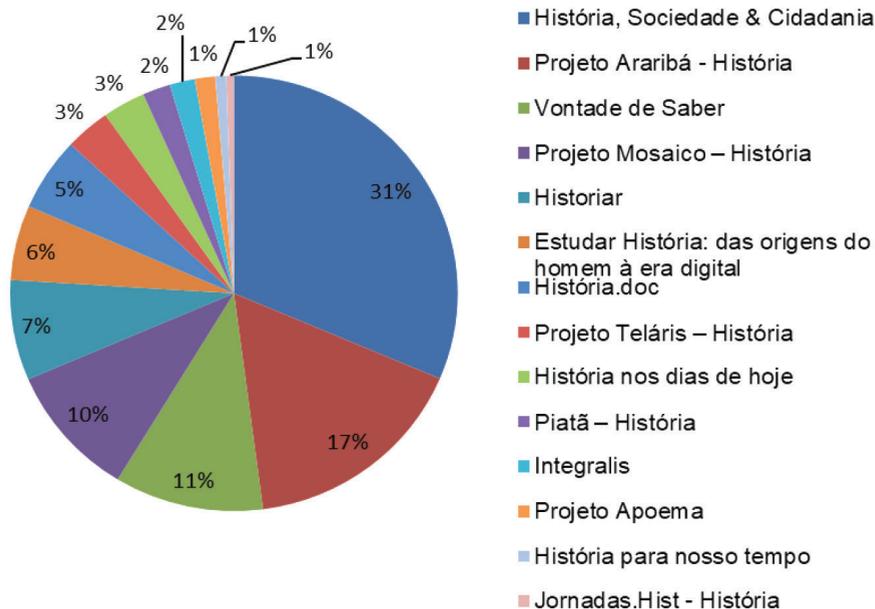
A adultização da História: representações sociais das crianças e adolescentes nos livros didáticos mais vendidos no Plano Nacional do Livro Didático de 2017

Lorena Marques Dagostin Buchtik

O amplo debate e a luta sobre a representatividade de diversos grupos sociais resultaram em garantias legais para um ensino de história plural. Como exemplo, as leis 10.639/03 e 11.645/08, que instituíram a obrigatoriedade do ensino de cultura e história africana, afro-brasileira e indígena, além das demandas sobre o protagonismo de personagens femininas nas narrativas dos livros didáticos. Entretanto, a História da Infância e da Adolescência nestes manuais ainda não aparece de maneira efetiva. Sendo as personagens infanto-juvenis invisíveis tanto nos textos, como nas fontes históricas apresentadas, salvando apenas alguns casos específicos debatidos neste artigo.

Neste texto, foram analisadas as cinco coleções mais vendidas pelo Plano Nacional do Livro Didático de 2017, que atenderá crianças e adolescentes das escolas públicas de todo o Brasil até 2019, quando o material será descontinuado pelas escolas. Vale considerar que catorze coleções para a disciplina de História foram aprovadas e disponibilizadas para escolha dos professores. Estes materiais foram produzidos para atender crianças e adolescentes do sexto ao nono ano do ensino fundamental.

Gráfico 1 – Venda dos livros didáticos no PNLD de 2017



Fonte: BRASIL, 2018.

Buscou-se avaliar de forma qualitativa como as crianças e adolescentes foram representadas nas diversas temáticas que compuseram as cinco coleções didáticas mais vendidas para as escolas públicas através do Plano Nacional do Livro Didático de 2017, que contemplou as séries finais do ensino fundamental. As coleções selecionadas representaram um total de 76% de todo o material vendido pelo programa governamental que atenderá as escolas públicas brasileiras até o ano de 2019, quando se encerará o triênio do material. Entre os manuais destinados aos alunos e também aos volumes para professores, as coleções venderão mais de 8 milhões de unidades para todos os estados brasileiros.

As coleções selecionadas para a investigação foram: História, Sociedade e Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, publicado pela editora FTD; Projeto Araribá: História, organizado de forma coletiva pela editora Moderna; Vontade de Saber: História, publicado também pela editora FDT, com autoria de Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg; Projeto Mosaico: História, escrito por Cláudio Vicentino e José Bruno

Vicentino publicado pela editora Scipione e a coleção Historiar, escrito por Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, pela editora Saraiva.

Sobre as coleções, é importante elencar que todas as coleções participantes do PNL D de 2017 apresentaram o mesmo recorte de trabalho: história integrada. A história integrada, de forma geral, é apresentada como a união da perspectiva de uma “História Global” ou “Mundial” com a História do Brasil. Desta forma, nos quatro volumes de cada uma das coleções, resguardada as pequenas diferenças de apresentação de conteúdos, mesclam-se capítulos referentes a conteúdos de História do Brasil, americana, europeia, asiática e africana.

A proposição deste enfoque busca incluir a temática da infância e da adolescência para que os alunos e alunas possam se perceber como sujeitos históricos, donos de suas ações e senhores de seu presente. Retirando o caráter determinista que possa ser demonstrado por uma narrativa factual, pautada em grandes heróis e sem conexão com suas realidades.

Espera-se que com o ensino do protagonismo infantojuvenil no passado, crianças e adolescentes se sensibilizem e desenvolvam empatia para com personagens do passado e ampliem a capacidade de identificação deles como sujeitos históricos, participantes e atuantes na construção de seu passado e de sua experiência (coletiva ou individual) no tempo. Partindo desta ideia, o desafio é trazer uma função ao aprendizado de História para as crianças e adolescentes ao incluir em seus estudos a perspectiva infanto-juvenil da História, dinamizando o processo de aprendizagem ao trabalhar empaticamente a relação do presente com o passado infantil.

Para tanto, retomo as palavras de Fénelon (2008) sobre o papel do professor e como ele pode modificar o ensino de História:

Não tenho dúvida de que para fazer avançar qualquer proposta concreta como professores de História ou formadores de profissionais de História temos de assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido. Para isso seria necessário antes de mais nada romper com uma maneira tradicional de conceber conhecimento, sua produção e sua transmissão. (FÉNELON, 2008, p. 23)

O ensino de história no Brasil tem focado em práticas eurocêntricas, lineares, conteudistas e decorativas, onde a criança e o adolescente são apenas expectadores dos grandes fatos históricos. O livro didático é seguido durante o ano e quando traz alguma fonte histórica é com a intenção de provar o que está escrito.

A perspectiva de desenvolvimento da aprendizagem histórica nas crianças e adolescentes defendida neste trabalho tem como base os escritos de Paulo Freire e Jörn Rüsen. Os dois autores colaboram com a perspectiva de ampliação da concepção de mundo através de uma aprendizagem significativa. Freire (2011) defendeu um ensino político, pautado na libertação do pensamento do indivíduo e com o objetivo de conscientização e ampliação da “visão de mundo”. Rüsen (2010, p. 30), defende que o ensino de História não seja visto como um ramo morto da ciência, mas que a aprendizagem histórica faça sentido na vida dos seres humanos, para uma orientação da vida prática eficaz.

Sobre o ensino de História da Infância, Morelli (2010) afirma o dever de pensarmos em infâncias, no plural devido às múltiplas vertentes, fontes e personagens históricos do período analisado. Em suas palavras:

Os historiadores da infância há muito tempo concluíram que não se deve falar em infância, mas em infâncias, ainda que em um mesmo período, em uma mesma localidade. A relação adulto/criança, apesar de possuir traços que podem ser agrupados, ainda assim apresenta especificidades. As características de um grupo podem ser vistas de forma diferente por outros grupos. E, quando se faz a análise de uma comunidade, de um bairro, de uma cidade, inevitavelmente haverá o contato com essa pluralidade e, portanto, com essas diferenças. (MORELLI, 2010, p. 223)

Assim como Ariés (1981) afirmou ao analisar a ausência de crianças no medievo, podemos afirmar que as crianças estão esquecidas nas narrativas apresentadas pelos livros didáticos:

A arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. Segundo o autor é difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. (ARIÉS, 1981, p. 50)

Para o autor, as crianças ocidentais eram invisíveis durante o medievo, porque eram vistas como pequenos adultos. E só a partir do desenvolvimento da relação maternal e da inclusão das crianças através do rito da comunhão é que houve uma melhora na mortalidade infantil (Ariés, 1981). Isso ocorreu a partir do século XVIII e XIX, quando para Ariés (1981), passou a existir uma maior relação afetiva entre adultos e crianças. É neste momento que se formou a concepção do conceito de criança perante a sociedade e os diversos grupos presentes nela.

A participação de crianças e adolescentes nas páginas dos livros didáticos ocorreu muitas vezes como ilustração do texto. É possível observar que os livros didáticos têm apresentado diversidades étnicas nessas representações. Mas, não há representações infantis nas fontes históricas apresentadas pelas coleções. Mesmo quando aparecem, crianças e jovens não são citados nas análises de fontes feitas pelos materiais e não existem referências sobre elas nos manuais destinados aos professores.

Os momentos em que as crianças e adolescentes são representadas estão divididos em três momentos: nos livros destinados ao sexto ano, quando há referência a educação da cidade grega de Esparta e/ou ao casamento de meninas aos doze anos na Roma Antiga; nos livros destinados ao sétimo ano quando há a referência sobre os grumetes, pequenos trabalhadores dos navios; e por fim nos livros destinados ao oitavo ano, quando há o destaque para as crianças trabalhadoras das fábricas, no contexto da Revolução Industrial. Ademais, os livros destinados aos alunos do nono ano não apresentam quaisquer menções sobre as crianças e o século XX.

A ausência da participação infantil na narrativa dos livros didáticos que atendem as crianças e adolescentes brasileiros preocupa. Entretanto, o que mais chama a atenção é a total ausência sobre as crianças brasileiras nos materiais. Todas as participações encontradas representam as crianças europeias, não é debatida pelas coleções didáticas a historicidade da criança brasileira. Isso demonstra que o ensino de História ainda é eurocêntrico.

Ao estudar o passado infantojuvenil no Brasil, diversos temas são levantados como: maus-tratos, abusos sexuais, fome, escravidão

e trabalho infantil. Aparecem outros personagens que se cruzam a essas histórias como a família, o Estado e a sociedade, evidenciando a negligência destas relações e a fragilidade do papel social das crianças e adolescentes. Como entender o abandono de crianças e adolescentes hoje, sem entender que este fenômeno já acontecia de forma organizada na colônia? Ou como entender o processo de detenção de adolescentes e a retomada da ideia de redução da maioridade penal sem entender como funcionavam e funcionam as instituições que recebem estes jovens?

As ideias de que crianças e adolescentes atualmente contam com “muitos direitos” é reflexo da falta de explicações sobre o passado infanto-juvenil, e principalmente do passado dos pequenos no Brasil.

Levando em consideração apenas a pesquisa desenvolvida no livro organizado por Mary Del Priori, “História das Crianças no Brasil” (2016), publicado no início dos anos 1990 já poderiam terem sido absorvidas pelas coleções didáticas perspectivas de como eram a vida das crianças e adolescentes desde o século XVI até o século XX, traçando minimamente de um panorama sobre o tema no Brasil. Isso sem contar que as pesquisas sobre a temática já são realizadas desde a década de 1970 no Brasil e estão em constante expansão. Fato que pode ser observado pelos debates constantes desenvolvidos pelo Grupo de Trabalho de História da Infância e da Juventude, filiado a Associação Nacional de História, que tem discutido o tema em caráter nacional com grandes ganhos também nas discussões regionais, das sessões estaduais.

A função da História, afirma Bloch (2001) perpassa a compreensão do passado, ela é um componente necessário para modificação do presente, em suas palavras: “A ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete no presente, a própria ação.” (Bloch, 2001, p. 63)

Em concordância com a preocupação de Bloch sobre a prática cotidiana da História, Rüsen (2010) aponta que:

O saber histórico pode ser aproximado das crianças e dos jovens, como meio de sua orientação existencial, de diferentes maneiras. Eles podem ser manipulados para assumir atitudes políticas determinadas, com as quais se entregam incondicionalmente aos poderes dominantes.

(...). Inversamente, eles podem se tornar senhores de si nas atitudes e assumem com relação aos poderes dominantes, habilidades para serem eles mesmos a darem forma a suas vidas. (RÜSEN, 2010, p. 32)

A historicidade de crianças e adolescentes pode se desenvolver de várias maneiras, mas deve, em ambiente escolar, permitir que todos tenham autonomia de pensamentos e ações. Completando sua trajetória escolar dotados de consciência histórica. Segundo Rüsen (2010):

A consciência histórica tem por objetivo, pois, extrair do lastro do passado pontos de vida e perspectivas, para a orientação do agir, nos quais tenham espaço a subjetividade dos agentes e sua busca de uma relação livre consigo mesmos e com seu mundo. (RÜSEN, 2010, p. 33)

A autonomia deve ser praticada dentro do contexto escolar, desenvolvendo o protagonismo infantil, que representa a participação das crianças e adolescentes em várias esferas sociais, até mesmo na dinâmica organizacional da escola. Para tanto se deve incluir a representatividade estudantil no conselho escolar, além das outras instâncias das escolas para que as crianças e adolescentes desenvolvam seu papel colaborativo e de tomada de decisões sociais.

Outra forma de ensinar e praticar o protagonismo infantojuvenil é reconhecer os grêmios estudantis como forma de atuação e mobilização dos educandos por seus direitos e deveres e incluí-los nas decisões tomadas diante do regimento escolar. Ao trazer para os alunos conhecimentos sobre as normas da organização escolar, as regras passam a ter sua existência discutida e em determinados casos o seu sentido se modifica, pois a regra passa a ser entendida pela sua função. Esta inclusão permite dar responsabilidade, opinião e voz aos alunos, para que se sintam participantes da comunidade escolar.

O mesmo deve acontecer com a História. Quando a representatividade infantil é inserida na disciplina de História, a experiência do aluno com a disciplina se modifica. Ela faz sentido, tem função. Passa a ser parte do seu dia-a-dia. Consegue-se nesse contexto

trazer as perguntas do presente e questionar o passado. Reconhecendo-se enquanto sujeitos históricos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) instituído em julho de 1990 é um marco diretivo importante que deve ser preservado e ampliado. Em seus procedimentos estabelece os direitos fundamentais do desenvolvimento infanto-juvenil, para a destituição do poder familiar e adoção, além das medidas socioeducativas e dos procedimentos aos crimes cometidos contra crianças e adolescentes. É preciso que as crianças e adolescentes aprendam sobre seus direitos e deveres sociais para tomada de consciência de suas ações presente.

Já nós professores, precisamos ampliar o debate sobre a História Infanto-Juvenil nas escolas, com nossos alunos. Precisamos romper com a ideia de que nosso trabalho se resume a ensinar conteúdos, numa lógica descrita por Caimi:

Diante da imensidão de conteúdos a ensinar, querendo abarcar “toda a história”, é comum que nós, professores de História, abdicamos de metodologias participativas, dialogadas, de trabalho em grupo, em favor de um melhor aproveitamento do tempo escolar. Entendemos, equivocadamente, que otimizar o tempo significa priorizar a leitura e a explicação do professor sobre o capítulo do livro didático, seguindo-se a realização de exercícios pelos alunos, individualmente, para que a classe se mantenha mais silenciosa e, assim, mais produtiva (CAIMI, 2006, p.29)

Mudar a metodologia de trabalho docente não é algo fácil, entretanto precisamos buscar uma aprendizagem que tenha sentido para os pequenos, algo que Seffner apresenta:

Aprendizagens significativas se alcançam a partir de um planejamento conectado com aquilo que os estudantes já sabem, partindo de seus esquemas de conhecimento, levando-os a explicitar suas hipóteses – verdadeiras, falsas ou incompletas – frente ao tema, e colocando isto em diálogo com conhecimentos de outras ordens (da História, de outras disciplinas, do senso comum popular, das informações presentes na mídia, etc.) (SEFFNER, 2000, p. 272).

Neste sentido, significar a infância é colaborar para o desenvolvimento de conhecimento para as crianças e adolescentes, proporcionando meios para o desenvolvimento de seu protagonismo social. Devemos lembrar que todo adulto já foi criança um dia. Por isso refletir seu papel histórico é refletir o papel que também já foi nosso.

É preciso que o ensino de História colabore para que as crianças e adolescentes desenvolvam suas próprias historicidades, ou seja, que cada uma delas desenvolva seu pensar histórico.

Pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar a simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente (SIMAN, 2005, p. 119).

Diante disso, Seffner aponta que o objetivo do docente da disciplina de História compreenda:

- possibilitar que o aluno se interrogue sobre a sua própria historicidade, inserida aí na sua estrutura familiar, a sociedade a qual pertence, o país, ou seja, fazer o aluno preocupar-se com a construção de sua identidade social, e as relações que o prendem aos outros, os discursos, onde está inserido, etc.;
- fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca do mundo que o rodeia, efetuando uma “leitura histórica do mundo”;
- auxiliar na construção de um raciocínio de natureza crítica e mobilizadora, que aponte para o futuro, pressuposto fundamental para a ida do homem em sociedade (SEFFNER, 2000, p. 268).

Neste ponto o que se propõe é que o ensino de História da Infância e da Juventude seja um proporcionador de questionamento

social, a partir de seu papel no entendimento da relação entre passado e presente da condição social infantil. Entendendo as permanências e rupturas das políticas públicas infantis, da forma como a sociedade trata as crianças e adolescentes, além da perspectiva da proteção da proibição do trabalho para menores de catorze anos.

Nossa sociedade não é feita somente de adultos. Não há por que entender que o nosso passado também era composto somente deles. O estudo conceitual da infância e da adolescência colabora para o entendimento das disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente e do protagonismo infanto-juvenil no presente. O ensino de História sobre as crianças e para crianças deve ter como objetivo discutir quem eram as crianças do passado, como eram tratadas e o que as crianças esperam de seus futuros, lançando-as como protagonistas de suas vidas e dando voz aos nossos pequenos antepassados.

Referências

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação 02/2015 – CGPLI**: Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático: PNLD: 2017, Brasília, 2015. Disponível <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>>. Acesso 30/05/2017.

_____. **PNLD 2017: história - Ensino Fundamental anos finais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2016. Disponível www.fnde.gov.br/pnld-2017 Acesso 15/04/2017.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Ministério da Educação. Página dados estatísticos. Brasília. Disponível: www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos Acesso 15/04/2018.

_____. Lei 8.069, de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF. Disponível www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm Acesso 23/04/2018.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**: edição anotada por É. Bloch. Trad. de A. Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 21-32, jul. 2006.

FÉNELON, D. R. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**, v.12, p. 23-35, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MORELLI, A. J. **Memórias de infância em Maringá**. [Tese] São Paulo: USP, 2010.

PRIORI, M. del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7 ed., 3 reimp., São Paulo: Contexto: 2016.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul-dez 2006.

_____. **História viva**: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. E. de R. Martins. Brasília: Editora UnB, 2010.

SEFFNER, F. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, C. A. B. et al.. **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2000. p. 257-288.

SIMAN, L. M. de C. A Temporalidade Histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera L. S.; ZAMBONI, V. (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** 2. ed. Campinas: Alínea, 2005, p. 109-144.

Fontes

BOULOS JÚNIOR, A. **História: sociedade & cidadania**: manual do professor. 3 ed. São Paulo: FDT, 2015. (Obra em quatro volumes para alunos do 6º ao 9º ano)

COTRIM, G.; RODRIGUES, J. **Historiar**: manual do professor. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2015. (Obra em quatro volumes para alunos do 6º ao 9º ano)

PELLEGRINI, M. C.; DIAS, A. M.; GRINBERG, K. **Vontade de Saber**: história: manual do professor. 3 ed. São Paulo: FTD, 2015. (Obra em quatro volumes para alunos do 6º ao 9º ano)

PROJETO ARARIBÁ: história: manual do professor, 4 ed.. São Paulo: Moderna, 2014. (Obra em quatro volumes para alunos do 6º ao 9º ano)

VICENTINO, C.; VICENTINO J. B. **Projeto mosaico**: história: anos finais: ensino fundamental: manual do professor. São Paulo: Scipione, 2015. (Obra em quatro volumes para alunos do 6º ao 9º ano).

Capítulo 9

Meio ambiente e ensino de História através da teoria da complexidade

Bruna Montor Vasconcelos

O presente texto apresenta algumas reflexões e resultados preliminares acerca da inserção de temas relacionados à natureza e meio ambiente no Ensino de História. A escolha desse tema emerge da necessidade de pensarmos a estrutura e organização do conhecimento nas escolas, que se mostra fragmentada e descontextualizada da vivência do aluno, assuntos relacionados à natureza são escassos nas aulas de História (CARVALHO, 2016).

Fragmentação do conhecimento e a relação homem/natureza

O conhecimento nas escolas, de forma geral, baseia-se na compartimentação e separação dos saberes. Cada disciplina cumpre o objetivo de transmitir conteúdos sem, no entanto, estabelecer relações diretas com as outras ciências. Segundo Vasconcellos (2002), essa fragmentação dos saberes, tem origem no pressuposto da *Simplificação* estabelecida pela Ciência Moderna, que a autora denomina de *paradigma tradicional da ciência* (Vasconcellos, 2002). O termo paradigma é anunciado no sentido de que a estrutura de raciocínio estabelecida, entre os séculos XVI e XIX, assume atualmente o caráter dominante na construção do conhecimento. Descartes é considerado um dos principais precursores desta lógica, pois considerou que para compreensão de problemas difíceis era necessário separar os problemas em menores partes possíveis: “divisar cada uma das dificuldades, que examinarei em tantas parcelas quanto seja possível e requerido para melhor resolvê-las” (Descartes, 1996, p. 23).

Os princípios que fundamentam as organizações sociais, culturais, educacionais se apoiam, basicamente, na recomendação de Descartes, segundo a qual, quando um fenômeno é complexo se deve “dividir cada uma das dificuldades [...] em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem melhor para resolvê-la”. (SANTOS, 2008, p. 72)

Diante da fragmentação dos saberes, temas relacionados a natureza e ao meio ambiente são trabalhados essencialmente nas disciplinas de Geografia, Biologia e Ciências (CARVALHO, 2012). As demais disciplinas costumam renunciar estas temáticas, como a História, que privilegia questões políticas, sociais, culturais e econômicas em suas análises e explicações, não relaciona o conteúdo ao meio ambiente e suas implicações no cotidiano das sociedades. Historiadores que se dedicaram a estudar a relação Ensino de História e temas relacionados à natureza, como Carvalho (2016), Crupi (2008), Gerhardt & Eunice (2010), Almeida (2007) Arruda (2006), Bittencourt (2003), Robledo (2013), Soffiati (2008), Tamaio (2002), entre outros, tendem a concordar que o tema natureza é relegado no ensino de História, tanto na prática docente como nos livros didáticos, conforme anuncia o título da pesquisa de Ely Bergo de Carvalho: *Ensino de História e meio ambiente: Uma difícil aproximação*.

A ausência de temas relacionados à natureza, nas aulas de História, ocorre como consequência da consolidação da ideia de separação entre ser humano e natureza, que também deve ser relacionada com as implicações da Ciência Moderna. Dentro da lógica científica moderna, a natureza deveria ser analisada, estudada, segundo o princípio da *Simplificação*, em menores partes possíveis. O objetivo das análises residia em encontrar as “leis da natureza”, leis essas imutáveis e, portanto, previsíveis. Ao desvendá-las o ser humano poderia alcançar a finalidade máxima de domínio da natureza.

É total a separação entre a natureza e o ser humano. A natureza é tão só extensão e movimento; é passiva, externa, e reversível, mecanismo cujos elementos se podem desmontar e depois relacionar sob a forma de leis; não tem qualquer outra qualidade ou dignidade que nos impeça de desvendar seus mistérios, desvendando

que não é contemplativo, mas antes activo, já que visa conhecer a natureza para a dominar e controlar. Como diz Bacon, a ciência fará da pessoa humana “o senhor e possuidor da natureza”. (SANTOS, 2008, p. 25)

O paradigma dominante, segundo Morin (1973), conduziu ao pensamento de que o ser humano está em oposição à natureza, uma vez precisamos estar do lado de fora para efetivarmos a sua dominação, assim os pressupostos paradigmáticos, concretizados essencialmente por Descartes, contribuíram com a ideia de que somos extranaturais e sobrenaturais:

Como não havíamos, pois, de acreditar que, embora vindo da natureza, não tenhamos passado a ser extranaturais e sobrenaturais? Desde Descartes que pensamos contra a natureza, certos de que nossa missão é dominá-la, subjugá-la, conquista-la. (MORIN, 1973, p. 15)

Assim, a ausência da natureza nas aulas de História não acontece de forma despropositada, ocorre como consequência do raciocínio estabelecido pela Ciência Moderna que consolidou a fragmentação do conhecimento e também a separação do ser humano com a natureza. Diante da visão antropocêntrica do ser humano com relação a natureza, e a fragmentação da realidade conforme estabelecia Descartes, houve a separação entre as ciências que se debruçariam nas coisas ditas “naturais” e as ciências que se dedicariam no estudo do ser humano, considerando-o como um ser *sobrenatural*.

A separação entre o ser humano e natureza, no entanto, não se restringia a ausência de temas relacionados ao meio ambiente nas aulas de história, autores como Enrique Leff, por exemplo, associam essa separação à atual crise ambiental:

Mas a ciência simplificadora, ao desconhecer a complexidade do real, construiu uma economia mecanicista e uma racionalidade tecnológica que negaram os potenciais da natureza; as aplicações do conhecimento fracionado, do pensamento unidimensional, da tecnologia produtivista, aceleraram a degradação entrópica do planeta pelo efeito de suas sinergias negativas. (LEFF, 2003, p. 39)

A perspectiva de crise ambiental adotada por Leff, nesse sentido, é de uma crise gerada essencialmente pelas transformações na natureza que foram realizadas pela ações humanas: a crise ecológica atual pela primeira vez não é uma mudança natural; é uma transformação da natureza induzida pelas concepções metafísicas, filosóficas, ética, científica, e tecnológica do mundo” (LEFF, 2003, p. 19). Estas práticas, no entanto, devem ser historicizadas na medida que são frutos de uma construção histórica que consolidou uma efetiva separação entre homem e natureza. Neste sentido, o autor associa a crise ambiental essencialmente ao conhecimento: “A crise ambiental não é crise ecológica, mas crise da razão. Os problemas ambientais são, fundamentalmente, problemas do conhecimento” (LEFF, 2003, p. 19). Para Leff (2003), é necessário a “desnaturalização da história natural” que implica a compreensão de que a crise ecológica, da qual nos referimos, portanto, não é natural, mas é produto da transformação da natureza gerada pelo homem, que por sua vez, é resultado da aplicação da lógica de racionalização da Ciência Moderna.

A questão torna-se essencialmente complexa na medida que para “desnaturalização da história natural”, é preciso trabalhar a natureza a partir de uma perspectiva histórica, considerando a historicidade da relação entre os seres humanos com meio ambiente. Porém como visto, o tema é relegado no Ensino de História, e esta ausência recaí essencialmente nos mesmos pressupostos da Ciência Moderna que consolidou a crise ambiental. Nesta perspectiva, o Ensino de História é mais uma das áreas afetadas pelos pressupostos da fragmentação do conhecimento e da separação entre ser humano e natureza.

A crise ambiental analisada dentro deste contexto, relaciona-se essencialmente a questão da organização e construção do conhecimento. No entanto, desde primeiras conferências internacionais, como a de Estocolmo em 1972, a Educação Ambiental surgiu como uma das vias propostas para solucionar a problemática ambiental. No Brasil, especialmente na década 90 a educação ambiental adquiriu grande evidência nas escolas e passou a ser institucionalizada e estabelecida por leis e diretrizes, à exemplo a Lei Federal n. 9795/1999 que dispõe sobre a educação ambiental

e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) que determina que a Educação Ambiental deve ser incluída de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo de maneira integrada aos programas educacionais já existentes (BRASIL, 1999).

Neste sentido, a História e o Ensino de História, devem problematizar a questão ambiental em sala de aula, incorporando temas relacionados à natureza, tanto pela obrigatoriedade da Educação Ambiental, em todas as disciplinas, como pela emergência de tratar da crise na sua perspectiva histórica para a construção de conhecimento contextualizado e crítico que consiga compreender a natureza enquanto conceito. Sobre esta questão Tamaio destaca dois aspectos fundamentais:

- a) Cada vez que se pretenda caracterizar uma realidade ambiental, esta deverá ser considerada dentro de um referencial determinado de espaço e tempo;
- b) uma realidade ambiental não aparece como produto exclusivo das leis naturais, mas é resultado do processo histórico-cultural das relações entre sociedade e natureza. (TAMAIIO, 2002, p. 22)

Assim, o próprio conceito de natureza é feito por homens, de forma que suas percepções são variadas dependendo do período histórico abordado. A construção do conceito está essencialmente relacionada com a forma como as sociedades determinaram suas relações políticas e sociais. Cada sociedade, cria sua própria ideia de natureza. Neste sentido, o autor destaca o ponto essencial para se pensar o meio ambiente e a relação do ser humano com a natureza a partir de uma concepção histórica, alertando que não é possível tratar desta relação de forma desassociada do meio social, cultural, econômico e político.

Desta forma, a natureza e as questões ambientais, quando trabalhadas em outras disciplinas, como Biologia, Ciências e Geografia, tendem a não contemplar a historicidade do conceito de natureza, e em geral, reforçam a ideia de separação entre o ser humano e natureza, como anuncia Arruda (2006) com relação a alguns projetos de educação ambiental realizados nas escolas:

É provável que a ideia de natureza reforçada seja aquela que ela existe em algum lugar, e precisa ser preservada, mas não está aonde eu moro. Ou de outra forma a natureza é quase sempre um “resto” de mata que se visita nos dias festivos – dia da árvore – ou se faz uma pesquisa de campo – quando possível, ou ainda aquela que se observa nas fotos, pinturas, filmes exibidos para mostrar a natureza original (ARRUDA, 2006, p. 120)

Segundo Tamaio (2002) a ideia de uma natureza, apenas física, é impossível, na medida que devemos tratar das questões ambientais através das “inter-relações do meio natural como o social”. Esta forma de interpretação sobre as questões ambientais é por essência complexa, tendo em vista que associa diversas formas de saberes e as coloca em contato com a historicidade. A natureza, nas palavras de Morin (1973) é uma *totalidade complexa* e sua relação com o ser humano não ocorre de forma isolada, o que concede ao tema um caráter essencialmente interdisciplinar. A escolha desse tema remete a essência da Teoria da Complexidade de Morin que compreende que os conteúdos devem ser “tecidos em conjunto” de maneira conectada, o que esta de acordo com a nossa proposta inicial de utilizar da problemática ambiental como elemento catalizador da discussão dos problemas relacionados a fragmentação do conhecimento.

Teoria da complexidade e a relação homem/natureza

A Teoria da Complexidade prega a interpretação da realidade de forma não fragmentada, sem sobressair as partes em relação ao todo, ou o todo em relação às partes. Ela se ocupa essencialmente dos pedaços fragmentados e desconectados do conhecimento, a sua intenção reside em prestar contas dos cortes entre as disciplinas, em tecer junto o conhecimento (MORIN, 1999). Este caráter de “tecer em conjunto” pode ser percebido, inclusive, com a interpretação de Morin acerca da relação entre ser humano e natureza:

Tomemos um exemplo: há dois paradigmas opostos acerca da relação homem/natureza. O primeiro inclui o humano na natureza, e qualquer discurso que obedeça a

esse paradigma faz do homem um ser natural e reconhece a “natureza humana”. O segundo paradigma prescreve a disjunção entre estes dois termos e determina o que há de específico no homem por exclusão da ideia de natureza. Estes dois paradigmas opostos têm em comum a obediência de ambos a um paradigma mais profundo ainda, que é o paradigma de simplificação, que, diante de qualquer complexidade conceptual, prescreve seja a redução (neste caso, do humano ao natural), seja a disjunção (neste caso, entre o humano e o natural). Um e outro paradigmas impedem que se conceba a unidualidade (natural – cultural, cerebral – psíquica) da realidade humana e impedem, igualmente, que se conceba a relação ao mesmo tempo de implicação e de separação entre o homem e a natureza. Somente o paradigma complexo de implicação/ distinção/conjunção permitirá tal concepção, mas este ainda não está inscrito na cultura científica. (MORIN, 2000, p. 25).

Como podemos notar, o autor trata de dois paradigmas aparentemente opostos acerca do tema homem/natureza conferindo ao pressuposto da *Simplificação* a origem da redução e da disjunção presentes respectivamente nas duas ideias acerca desta relação. O primeiro paradigma citado, compreende o ser humano incluído na natureza e o interpreta como um ser natural. Este raciocínio, na perspectiva de Morin, sofre influência do paradigma da simplificação que se desdobra em redução, uma vez que o ser humano foi reduzido ao natural. O segundo paradigma fundamenta-se na separação do homem e da natureza especificando o que é humano em exclusão do que é natural. Este raciocínio, também sofre influência do pressuposto da simplificação que se desdobra em disjunção.

A complexidade opera na medida em que lidamos com a relação homem/natureza superando a simplificação. É preciso compreender a unidualidade do ser humano, enquanto natural e ao mesmo tempo sobrenatural, analisar a separação e a implicação do ser humano com relação a natureza com base na concepção complexa de implicação/ distinção/conjunção. O autor trata sobre o paradigma da simplificação e seus efeitos na relação homem/natureza, também na obra *Cabeça bem-feita*, de forma esclarecedora:

Terra é a totalidade complexa físico-biológica-antropológica, onde a vida é uma emergência da história da Terra, e o homem, uma emergência da história da vida terrestre. A relação do homem com a natureza não pode ser concebida de forma reducionista, nem de forma disjuntiva. A humanidade é uma entidade planetária e biosfera. O ser humano, ao mesmo tempo natural e supranatural, deve ser pesquisado na natureza viva e física, mas emerge e distingue-se dela pela cultura, pensamento e consciência. Tudo isso nos coloca diante do caráter duplo e complexo do que é humano: a humanidade não se reduz absolutamente à animalidade, mas, sem animalidade, não há humanidade. (MORIN, 1999, p. 40)

O ser humano é natural, mas distingue-se do natural por meio da cultura, consciência, do pensamento. Neste duplo caráter, Morin busca uma maneira e religar o elo perdido entre ciências humanas e biológicas, que separa a dimensão animal da dimensão social, para a construção de uma análise que fosse completa do ser humano, ligando assim os estratos que estão sobrepostos (MORIN, 1973)

Estamos, a um só tempo, dentro e fora da natureza. Somos seres, simultaneamente, cósmicos, físicos, biológicos, culturais, cerebrais, espirituais. Somos filhos do cosmo, mas, até em consequência de nossa humanidade, nossa cultura, nosso espírito, nossa consciência, tornamos-nos estranhos a esse cosmo do qual continuamos secretamente íntimos. Nosso pensamento, nossa consciência, que nos fazem conhecer o mundo físico, dele nos distanciam ainda mais. (MORIN, 1999, p. 38).

A partir da chamada *revolução biológica* Morin anuncia que foi possível a compreensão do ser humano por uma lógica da complexidade que não fragmenta ou opõe as suas facetas, mas que entende que a natureza humana o ser humano como ser 100% homem e 100% natural. Apenas citando a perspectiva multidimensional do ser humano, torna-se impossível, por vias da complexidade, tratar da história dos sujeitos históricos relegando a nossa essência biológica e sua inserção na natureza. Assim, segundo Rodrigues (2011), no olhar

complexo sobre a História, Morin enfatiza a necessidade de reintegrar todas as ciências (humanas, físicas e biológicas) para a compreensão do passado histórico.

Desta forma, destacamos a Teoria da Complexidade como uma via para superar a separação entre ser humano e natureza. No entanto, para superação desta disjunção, é preciso questionar conjuntamente a fragmentação, organização e estrutura do conhecimento que dimensionamos nas escolas, de forma que natureza possa ser concebida de forma interdisciplinar, tendo em vista que a fragmentação do conhecimento e a separação homem/natureza foram tratados como pressupostos da Ciência Moderna e como exponenciais para a degradação ambiental.

História Ambiental e Ensino de História

A História Ambiental, ramo da historiografia institucionalizada na segunda metade do século XX, intercede por uma História que contemple a relação entre ser humano e natureza e deve ser incorporada ao Ensino de História na medida que também discute e compreende a segregação entre seres humanos e a natureza, como afirma Worster (1991):

Poucos cientistas encararam os homens ou as sociedades como partes integrantes dos seus ecossistemas. Eles preferem deixá-los de fora, como digressões ou fatores imponderáveis. Mas os homens são o principal objeto de estudo dos historiadores; consequentemente, a tarefa dos historiadores é juntar o que os cientistas separaram. (WORSTER, 1991, p. 9)

A História Ambiental, como anunciou Worster, um dos principais autores desta vertente, ao focar no ser humano, tem como objetivo juntar aquilo “que os cientistas separaram”. Neste sentido, a História Ambiental deve ser considerada como uma importante ferramenta para desconstrução da natureza desassociada do ser humano, e deve ser compreendida como uma das alternativas frente à crise ambiental na medida que seus estudos forem incorporados ao Ensino de História.

Segundo Worster (1991) esta vertente procura revisar ou revisitado assuntos já discutidos pela historiografia incluindo o tema ambiental de forma que fique claro o papel da natureza no desenvolvimento das experiências humanas:

A história ambiental é, em resumo, parte de um esforço revisionista para tornar a disciplina da história muito mais inclusiva nas suas narrativas do que ela tem tradicionalmente sido. Acima de tudo, a história ambiental rejeita a premissa convencional de que a experiência humana se desenvolveu sem restrições naturais, de que os humanos são uma espécie distinta e “super-natural”, de que as consequências ecológicas dos seus feitos passados podem ser ignoradas. (WORSTER, 1991, p. 2)

De maneira simples e resumida, “a História Ambiental trata do papel e do lugar da natureza na vida humana.” (WORSTER, 1991, p. 4). Ao rejeitar que a História humana ocorreu sem restrições naturais a História Ambiental colabora para quebrar com o antropocentrismo que considera que somos seres supernaturais e desassociados da natureza, por esta razão esta história não deve ser encarada como uma redução, e sim, como uma ampliação de análise. De acordo com Pádua (2010, p. 97) “a história ambiental como ciência social, deve sempre incluir as sociedades humanas, mas também reconhecer a historicidade dos sistemas naturais”.

A História tem desta forma, a potencialidade de mostrar as consequências das atitudes dos homens em relação à natureza, ao passo que demonstra que essa interação possui uma historicidade, ou seja, que a ideia de natureza perpassa por mudanças históricas, e que neste sentido, é possível a construção de uma nova representação sobre a mesma com o propósito de questionar nossas ações com relação ao ambiente e assim, transforma-las, tornando o aluno apto a criticar atitudes que desprezem a natureza (GUIMARÃES, 2004).

Compreender as questões ambientais brasileiras, podem se constituir, para o ensino de história, como prática pedagógica, uma forma extremamente analítica de interpretação dos processos sociais

no Brasil. No entanto, esta perspectiva só se torna de fato, complexa, se for possível à compreensão da organização de como as sociedades definem as formas de acesso e a relação dos indivíduos, com produtos naturais como água, a terra, a madeira, e etc. Segundo Martinez (2004) é preciso questionar como a estrutura social tem participado da construção da forma de pensar e se relacionar com o meio ambiente.

Como as relações de trabalho e de propriedade, os mecanismos legais e a ação do Estado têm participado desse processo de apropriação, exploração e mercantilização de produtos naturais? Há uma história das técnicas e estratégias de domínio do meio físico e natural, de ocupação dos espaços e de exploração da natureza para o consumo, produção e trocas econômicas que podem iluminar as formas de organização e relações sociais, das atividades econômicas, da criação cultural e da conduta do Estado. (MARTINEZ, 2004, p. 239)

É sobre esta história que defendemos que deve ser abordada em sala de aula, quando se fala em questão ambiental. Tratar da história das técnicas e estratégias de domínio do meio físico e natural, da exploração e utilização da natureza para o consumo, de maneira que ao ser tratada em sala, condicione o estudante a perceber a historicidade presente em cada processo de ocupação do meio ambiente e que esta aproximação com o tema interfira na forma como o próprio indivíduo se relaciona, pensa e questiona o meio em que o cerca.

Considerações finais

A fragmentação do conhecimento e a concepção antropocêntrica do ser humano desassociado da natureza, foram interpretados como exponenciais dos pressupostos da Ciência Moderna e, como condicionantes para um saber descontextualizado, esvaziado de relação com o cotidiano dos alunos e matriz para a atual crise ambiental. A Teoria da Complexidade e a História Ambiental, foram abordadas no sentido de contribuir para a superação da fragmentação do conhecimento e para a inclusão de temas relacionados à natureza

no Ensino de História, de forma a contemplar um ensino que dialogue com outras disciplinas, para formação de um pensamento que consiga dimensionar os problemas emergenciais de forma complexa e contextualizada.

Referências

ALMEIDA, J. P. D. A difusão do conhecimento científico sobre meio ambiente nos livros didáticos de história. **Anais do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro: UNESP, 2007.

ARRUDA, G. Consciência histórica, ensino de História e a educação ambiental. **História & Ensino**, v. 12, p.113-122, ago. 2006.

BRASIL, **Lei nº. 9.795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 79, 28/04/1999.

BITTENCOURT, C. M. Meio ambiente e ensino de História. **História e Ensino**, p. 63-96, out.2003.

CARVALHO, E. B. A natureza não aparecia nas aulas de História: lições de educação ambiental aprendidas a partir das memórias de professores de História. Dossiê: “História, Natureza, cultura e Oralidade, **História & Ensino** ,p. 207-229, 2012.

_____. Ensino de História e meio ambiente: Uma difícil aproximação. **História & Ensino**, p. 49-73, jul./dez. de 2016.

CRUPI, M. C. **A natureza nos livros didáticos de História: uma investigação a partir do PNLD**. [Dissertação] Rio Claro: UNESP, 2008.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Martins Fontes, 1996.

GERHARDT, M., & EUNICE, C. Aproximações entre história ambiental. In V. L. BARROSO, **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: ANPUH/RS, 2010.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 25-34.

LEFF, E. **A complexidade Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINEZ, P. H. Laboratório de História e meio ambiente: estratégia institucional na formação continuada de historiadores. **Revista Brasileira de História**, v. 24, p. 233-251, 2004.

MORIN, E. **O Paradigma Perdido: a natureza humana**. Lisboa: Biblioteca Universitária, 1973.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: UNESCO, 2000.

PÁDUA, J. A. **As bases teóricas da história ambiental**. Instituto de Estudos Avançados, v. 24, 2010.

ROBLEDO, F. M. Livro Didático de História de Ensino Médio e Educação Ambiental: Uma relação existente? II **Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**. Belo Horizonte:UFMG, 2013.

RODRIGUES, A. W. **Um olhar complexo sobre o passado: História, Historiografia e Ensino de História no Pensamento de Edgar Morin**. [Dissertação] São Paulo:UNINOVE, 2011.

SANTOS, B. D. S. **Um Discurso Sobre a Ciência**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOFFIATI, A. Algumas palavras sobre uma teoria da eco-história. **Desenvolvimento e meio ambiente**. n. 18, p. 13-26, jul/dez de 2008.

TAMAIIO, I. **O professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de educação ambiental**. São Paulo: Annablumme: WWF, 2002.

VASCONCELLOS, M. J. **Pensamento sistêmico**: O novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus, 2002.

WORSTER, D. Para fazer história ambiental. **Estudos Históricos**, v.4, p.198-215, 1991.

Sobre os autores

Ailton José Morelli

Doutor em História Econômica pela Universidade de São Paulo (USP)

Bruna Montor Vasconcellos

Mestre em Ensino de História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Daniela Emilena Santiago Dias de Oliveira

Mestre em Psicologia e em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Doutorado em andamento em História pela mesma instituição de ensino.

Elaine Cátia Falcade Maschio

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Eliane Mimesse Prado

Doutora em História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)

Lorena Marques Dagostin

Mestre em Ensino de História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Marcia Luzia Krinski

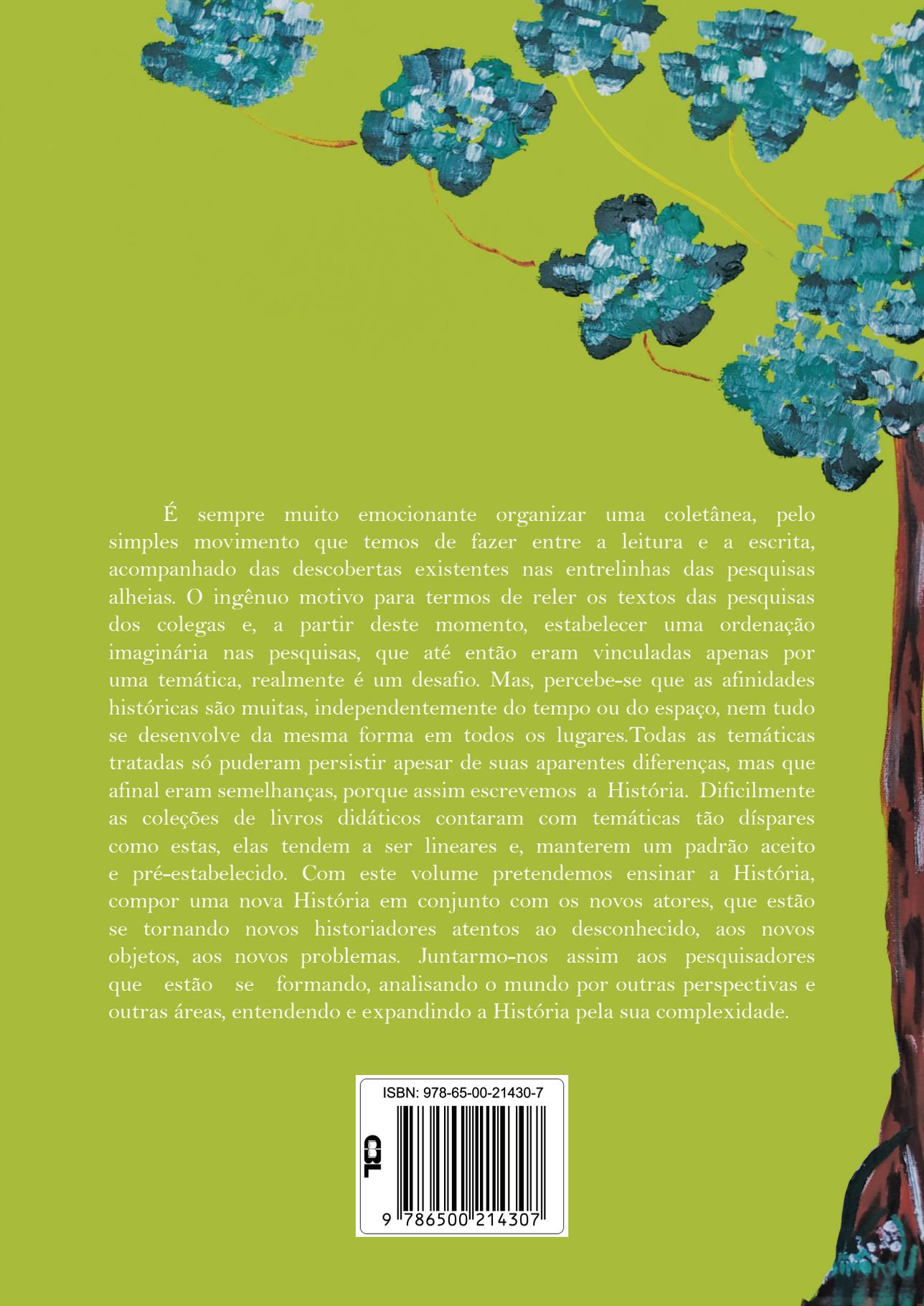
Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Doutorado em andamento em História pela mesma instituição de ensino.

Nicolle Taner de Lima

Mestre em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Doutorado em andamento em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Ricardo Felipe Santos da Costa

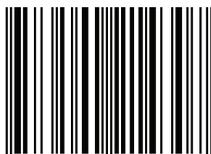
Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)



É sempre muito emocionante organizar uma coletânea, pelo simples movimento que temos de fazer entre a leitura e a escrita, acompanhado das descobertas existentes nas entrelinhas das pesquisas alheias. O ingênuo motivo para termos de reler os textos das pesquisas dos colegas e, a partir deste momento, estabelecer uma ordenação imaginária nas pesquisas, que até então eram vinculadas apenas por uma temática, realmente é um desafio. Mas, percebe-se que as afinidades históricas são muitas, independentemente do tempo ou do espaço, nem tudo se desenvolve da mesma forma em todos os lugares. Todas as temáticas tratadas só puderam persistir apesar de suas aparentes diferenças, mas que afinal eram semelhanças, porque assim escrevemos a História. Dificilmente as coleções de livros didáticos contaram com temáticas tão díspares como estas, elas tendem a ser lineares e, manterem um padrão aceito e pré-estabelecido. Com este volume pretendemos ensinar a História, compor uma nova História em conjunto com os novos atores, que estão se tornando novos historiadores atentos ao desconhecido, aos novos objetos, aos novos problemas. Juntarmo-nos assim aos pesquisadores que estão se formando, analisando o mundo por outras perspectivas e outras áreas, entendendo e expandindo a História pela sua complexidade.

ISBN: 978-65-00-21430-7

CDL



9 786500 214307