

A educação da criança pela família no século XIX: da historiografia a um problema de pesquisa¹

Juarez José Tuchinski dos Anjos*

Resumo

O artigo é parte de uma tese de doutorado em andamento, que tem por objeto de estudo a educação da criança pela família no século XIX, numa região específica, a Província do Paraná. O objetivo aqui é realizar uma discussão historiográfica do tratamento dado a tal fenômeno histórico, em âmbito nacional e internacional, apontando um problema de pesquisa, a partir dela construído. Inicialmente é descrito o caminho percorrido no processo de levantamento historiográfico. Em seguida, efetua-se a análise da produção historiográfica localizada. Ao final, avança-se no diálogo com a historiografia, apresentando-se, a modo de conclusão, um problema de pesquisa, as hipóteses e a tese construídas a partir desta discussão historiográfica.

Palavras-chave:

Criança. Família. Educação. Historiografia. Século XIX.

¹ Pesquisa financiada pela CAPES-REUNI. Agradeço à Elisângela Mantagute pela leitura e observações feitas a uma primeira versão deste artigo. Estendo minha gratidão aos pareceristas anônimos, que, com suas sugestões, ajudaram o texto a chegar à forma atual. Os erros e imprecisões que ainda contenha são de minha inteira responsabilidade.

* Mestre em Educação, Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de História e Historiografia da Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisador do Núcleo de Pesquisas em Infância e Educação Infantil – NEPIE – UFPR

Education of children by family in the 19th century: from historiography to a research problem

Juarez José Tuchinski dos Anjos

Abstract

The present article is part of a doctoral dissertation in progress. Its object of study is the education of children by family in the nineteenth century in a particular region, the Province of Paraná. It aims to conduct a historiographical discussion on the treatment given to such historical phenomenon, nationally and internationally, pointing out a research problem developed from this discussion. Initially, it describes the path taken in the historiographical survey process. Then the local historiographical production analysis is conducted. Finally, we proceed with the dialogue with historiography, presenting, as a conclusion, a research problem, the hypotheses and the thesis developed from such historiographical discussion.

Keywords:

Child. Family. Education. Historiography. 19th Century.

La educación del niño por la familia en el siglo XIX de la historiografía hasta un problema de investigación

Juarez José Tuchinski dos Anjos

Resumen

El artículo es parte de una tesis doctoral en curso, que tiene como objeto de estudio la educación del niño por la familia en el siglo XIX, en una región específica, la Provincia de Paraná. El objetivo aquí es llevar a cabo un debate historiográfico del tratamiento dado a este fenómeno histórico, a nivel nacional e internacional, señalando un problema de investigación construido a partir de ella. Inicialmente se describe el camino recorrido en el proceso de investigación historiográfica. A continuación, se efectúa el análisis de la producción historiográfica encontrada. Al final, se avanza en el diálogo con la historiografía, presentando, a manera de conclusión, un problema de investigación, las hipótesis y la tesis construidos a partir de esta discusión historiográfica.

Palabras clave:

Niño. Familia. Educación. Historiografía. Siglo XIX.

Introdução

Ao longo do século XIX, uma luta nem um pouco silenciosa foi travada entre a escola e a família para a afirmação daquela sobre esta, como espaço adequado de educação da criança, ao menos, em parte da sua infância. Muitos discursos foram produzidos à época, desqualificando a família como agência educativa. No ocaso do império, a escola se encontrava bem mais presente na vida dos brasileiros, mas, ainda assim, estava longe de ter saído vitoriosa daquele ‘combate’.

Pude acompanhar alguns aspectos dessa questão na Província do Paraná, durante uma pesquisa de mestrado, hoje concluída. Ao término daquele percurso investigativo, estava bastante intrigado para saber o que era feito da infância de todas aquelas crianças que abandonavam a escola com o ‘ensino incompleto’, ainda nos seus sete, oito ou nove anos... E, mais, como eram educadas as outras tantas – a maioria para falar a verdade – que nunca cruzaram os umbrais de qualquer uma das escolas públicas ou particulares da Província². Por oportunidade acadêmica, pude apresentar concomitantemente àquele trabalho um projeto de tese que visava, na continuidade de meus estudos e formação na Oficina da História, oferecer interpretações que preenchessem a lacuna identificada. O objeto que se desenhava então era o da educação da criança ‘pela’ família³, e a questão que me colocava era de como as famílias educavam a criança no século XIX.

² Em 1872, por exemplo, segundo o Recenseamento do Império do Brasil, de uma população potencialmente escolar – entre seis a 15 anos – composta por 24.852 crianças, apenas 15,7% estavam matriculadas em escolas públicas ou particulares no Paraná (BRASIL, 1876).

³ Ao longo de todo o trabalho, ao usar tal expressão, quero referir-me às práticas das quais a família lançava mão na tarefa de educar a criança, sem para isso necessitar do auxílio da escola. Em suma: as práticas de educação não escolarizadas ou ainda não apropriadas no todo pela escola. É essa noção de educação que buscarei apontar na análise historiográfica que aqui farei. Utilizo a expressão educação ‘pela’ família, com o intuito de evidenciá-la não apenas como *locus* educativo (opinião da qual também partilho), mas, sobretudo, como agente histórico, produtora de fenômenos educativos, voltados à criança. Cumpre esclarecer, por fim, que a família da qual os historiadores abordados neste artigo e eu falamos é a nuclear moderna, formada pelo pai, mãe e filhos, um modelo familiar que, mesmo podendo possuir muitas formas – famílias extensas, famílias monoparentais, dentre outras – ou integrando (na maioria das vezes, mas não exclusivamente) classes sociais mais abastadas, sempre remete a um jogo de papéis no qual o pai e a mãe eram os responsáveis pela tarefa de educar seus

O presente artigo é parte dessa tese de doutorado em andamento. O objetivo aqui é realizar uma discussão historiográfica do tratamento dado ao fenômeno histórico da educação da criança pela família, em âmbito nacional e internacional, apontando um problema de pesquisa construído a partir de tal discussão e que tem norteado a investigação por mim desenvolvida.

Na primeira parte, apresento o caminho percorrido no levantamento historiográfico bem como as escolhas metodológicas empreendidas, evidenciando o lugar que esse objeto tem ocupado na escrita histórica. Em seguida, analiso, por meio de três categorias, as interpretações construídas sobre a educação da criança pela família na historiografia investigada. Na terceira parte, avanço no diálogo com a historiografia, apresentando um problema de pesquisa, as hipóteses e a tese construídas a partir da discussão historiográfica.

A educação da criança pela família: levantamento da historiografia

Embora pesquisadores da História da Educação venham seguidamente insistindo que as experiências educativas ocorridas fora da escola, pela força que tiveram, merecem ser estudadas e que a história da educação não pode nem deve ficar reduzida a uma história da escolarização (BASTOS, 2006; FARIA FILHO, 2008; GALVÃO; LOPES, 2010; GONDRA; SCHUELER, 2008; MONARCHA, 2007), nosso campo de pesquisa, mesmo apresentando um crescimento em produções que abordam as práticas de educação não escolares, a bem dizer, não se ocupou ainda em investigar a educação da criança pela família no século XIX tampouco em períodos mais recuados.

Observando a produção deste início de século no Grupo de Trabalho de História da Educação da ANPEd, apenas duas pesquisas aproximaram-se da temática das práticas de educação na família e com recortes geográficos e temporais muito diversos (MELO, 2000; OLIVEIRA, 2002), sem relação direta com o Oitocentos. Verificando a produção que circulou nos Congressos Brasileiros de História da Educação entre 2000 a 2013, apesar de inúmeros trabalhos abordarem práticas de educação não

filhos, ainda que o poder e autoridade deles nesse processo, em função de ideologias como o patriarcalismo, pudessem ser desiguais, como o foi mais especificamente no caso brasileiro.

escolarizadas, em nenhuma edição foi apresentado trabalho que tratasse da família como agente educativo. Em relação aos Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação entre 2008 e 2012, o panorama é semelhante. O mesmo vale para os Congressos Ibero-Americanos de História da Educação de 2009 e 2012⁴. Idêntica situação percebo nos quatro periódicos nacionais da área⁵ assim como no banco de teses da CAPES.

Isso não significa, contudo, que outros campos historiográficos, com os quais a História da Educação estabelece diálogo, não se ocupem da família ou da criança, os dois atores privilegiados em minha pesquisa. Muito pelo contrário. A história da família é um dos campos nos quais foi localizada a maior parte da produção que aqui será analisada, e mesmo a história da infância apresenta uma quantidade razoável de trabalhos publicados. Todavia, os interesses dos historiadores da família se focam na demografia histórica (investigações que versam sobre a nupcialidade, fecundidade e formas familiares) e numa história social a partir das relações de parentesco. Já a história da infância (que no Brasil se originou ligada a preocupações com a assistência e proteção) tem preferido como seus objetos de estudo a história do abandono das crianças, das instituições de acolhimento e proteção, dos cuidados médico-higienistas e só recentemente se volta com fôlego para a história da educação, marcadamente, a história da escolarização (ARAÚJO; FARIA FILHO, 2011). A educação da criança pela família enquanto objeto histórico acabou ficando na zona de trânsito dessas duas abordagens e apenas esporadicamente, na historiografia da educação propriamente dita. É nessa intersecção de campos que consegui identificar alguns dos poucos trabalhos que abordam tal objeto.

⁴ O acesso aos anais variou em número de edições dos eventos de acordo com a disponibilidade online.

⁵ *Revista Brasileira de História da Educação*. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/index>>. Acesso em: 07 dez. 2014; *Revista História da Educação*. Disponível em: <<http://www.anpuh.org/revistabrasileira/public>>. Acesso em: 07 dez. 2014; *Cadernos de História da Educação*. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/>>. Acesso em: 07 dez. 2014; e *Revista do HISTEDBR online*. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/index>>. Acesso em: 07 dez. 2014.

Para localizar vestígios do tratamento historiográfico dado ao tema que pretendo pesquisar no século XIX paranaense, foi necessário realizar escolhas, que cumpre explicitar. A primeira delas foi de caráter metodológico. A quase ausência de estudos no Brasil sobre o tema impôs que fosse realizada uma busca na produção acadêmica em outros países. Contudo, o mesmo procedimento de levantamento bibliográfico empreendido para o Brasil (baseado em pesquisas em periódicos, congressos, teses e dissertações) revelou-se inviável para o âmbito internacional, o que me levou a privilegiar determinadas obras tidas por marcos significativos tanto na história da infância quanto na história da família, algumas conhecidas indiretamente no Brasil, outras, de maior circulação entre a comunidade acadêmica nacional.

A segunda escolha foi de caráter cronológico. Além de pouco estudada, a educação da criança pela família esteve mais presente em pesquisas que se desenvolveram num arco de tempo de longa duração, indo geralmente dos séculos XVI ao XIX, já que uma das tendências que marcam os cânones da história da infância e da família foi a de estudar seus objetos no conjunto de outros fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos que tiveram lugar nesse recorte temporal. Em função disso, foi necessário levar em conta trabalhos que abordavam períodos anteriores ao Oitocentos, mas que ofereceriam bases e interpretações sem as quais seria difícil a construção de um problema de pesquisa consistente.

Tais escolhas evidenciam também os limites do levantamento. O principal, a meu ver, é o de não haver aqui a pretensão de abarcar toda a produção que pode, mesmo tangencialmente, ter abordado a educação da criança pela família, sobretudo em âmbito internacional. A especialização, já apontada por Silvia Pizzetti (2003) como um dos obstáculos ao diálogo historiográfico, realmente, fez-se sentir ao longo do inventário de pesquisas que fui fazendo, lembrando-me constantemente que o ‘muito’ que encontrava e selecionava era sempre ‘muito pouco’ em face de tudo aquilo que ainda havia para eu conhecer a respeito do tema com o qual espero doutorar-me. Igualmente, o dado apontado por Angela Giallongo de que, no cenário internacional, a pesquisa sobre infância (um dos campos de intersecção historiográficos aqui considerados) não é mais “[...] negligenciada pela comunidade intelectual do nosso tempo [como] confirma a sua difusão na literatura internacional e a proliferação dos estudos nas universidades estadunidenses e sul-americanas, nos países do Leste, do Médio Oriente e Europeus” (GIALLONGO, 2002, p. 8,

tradução nossa), anunciava que, inevitavelmente, grande fração da produção restaria por mim desconhecida. Ainda assim, acredito que boa parte das obras mais significativas na historiografia da família e da infância puderam ser localizadas e, dentre elas, as que abordaram a educação da criança pela família, analisadas.

Se no Brasil é um fato a existência de tradição em estudos de história da infância e da família, devo assinalar a quase inexistência de investigações que tenham se proposto a analisar a educação da criança pela família no século XIX e em séculos precedentes. Embora trabalhos como os de Mott (1979), Civiletti (1991), Mattoso (1998), Del Priore (1999), Scarano (1999), Mauad (1999), Maestri (2005) e Leite (2011) apresentem práticas que até podem ser consideradas educativas e que guardam algumas relações com o mundo da família, julguei não dever analisá-los sob essa ótica, sob risco de buscar explicações sobre um tema que não estava no horizonte das questões postas por esses/as historiadores/as e, assim, apontar eventuais lacunas que não era intenção deles/as preencher com suas interpretações. A obra mestra de Gilberto Freyre (2000), *Casa Grande & Senzala*, com sua respectiva continuação, *Sobrados e Mucambos* (FREYRE, 2006), também deve ser inclusa nessa relação de estudos que, embora de incontestável contribuição para seus canteiros da história, não oferecem informações acerca do objeto perseguido em meu levantamento.

Do que pude encontrar na produção nacional, apenas uma pesquisa teve como objeto específico de estudo as práticas de educação da criança pela família (MUAZE, 2003)⁶. Porém, decidi analisar, por tocarem, ao menos tangencialmente, na educação dada à criança no interior do lar, no Brasil (com intenção mais clara que os trabalhos mencionados no parágrafo anterior), os estudos de Maria Beatriz Nizza da Silva (1984) abordando o sistema de casamento no Brasil colonial; o de Maria Celi Vasconcelos (2005), tratando da educação doméstica no Oitocentos; e o de Magda Carmelita Sarat (2007), que investiga a infância e a educação

⁶ Mariana Muaze escreveu ainda uma belíssima tese de doutorado sobre família, riqueza e representação social no Brasil oitocentista (MUAZE, 2006), que aborda em vários momentos a educação das crianças numa família abastada do Vale Paraibano fluminense. Entrementes, nesse trabalho em particular, há uma imbricação constante entre instrução e educação, que tornou inviável a análise em separado do segundo fenômeno. Decidi, por isso, debruçar-me sobre um artigo mais antigo da historiadora, no qual, a meu ver, ela abordou mais diretamente as práticas de educação não escolarizadas.

nos relatos de viajantes no Brasil oitocentista. Na historiografia paranaense, interrogo o ensaio de caráter histórico-etnográfico, de Altiava Pilatti Balhana (1958), que aponta alguns elementos da educação na família dos imigrantes italianos, ainda que nele a renomada historiadora penda mais para uma observação do século XX, fazendo apenas algumas incursões pelo XIX.

Já no âmbito internacional o interesse por essa temática é mais antigo, tendo comparecido em obras que hoje são consideradas ‘clássicos’ nas historiografias da infância, da família e da cultura e também em artigos ou coletâneas traduzidas e publicadas no Brasil.

Na França, o tema foi abordado por Philippe Ariès (1978), na sua história da criança e da família; por François Lebrun (1983), no seu livro sobre a vida conjugal no Antigo Regime; pelo mesmo Lebrun, em parceria com André Burguière, no capítulo ‘El cura, el príncipe e la familia’, da obra coletiva *Historia de La Familia* (BURGUIÈRE; LEBRUN, 1988); por Gabrielle Houbré (2004) e Michelle Perrot (2009), em artigo sobre a educação feminina na França oitocentista intitulado *Demoiselles católicas e misses protestantes: dois modelos antagônicos de educação no século XIX* e no livro *História da Vida Privada*, respectivamente.

Em língua inglesa, tendo sido apenas pincelada no trabalho pioneiro de Peter Laslett (1975), a educação da criança pela família foi tema contemplado mais largamente na investigação de Lawrence Stone (1990) a respeito do sexo e do casamento na Inglaterra; no artigo de Priscilla Robertson (1982), acerca das mudanças ocorridas na família na Inglaterra oitocentista; no inovador trabalho de Linda Pollock (2004), que contestou várias das teses sobre o ‘surgimento’ da infância na Modernidade a partir de experiências históricas vividas nos Estados Unidos e Inglaterra e que, em recente artigo publicado no Brasil, abordou a educação dada pelos pais ingleses a seus filhos (POLLOCK, 2010); por James Casey (1989) que, na obra de síntese sobre a história da família moderna, dedica alguns parágrafos à educação humanística dada pelas famílias na Espanha; por Simon Schama (1993) que destaca a educação da criança pela família no contexto de produção da república holandesa nos séculos XVI-XVIII; por Colin Heywood (2004), no seu estudo de síntese sobre a história da infância no Ocidente; e por Peter Gay (1999), no primeiro volume (*A Educação dos Sentidos*) do seu monumental estudo sobre a experiência burguesa na Era Vitoriana.

Na Itália, Egle Becchi (1998) abordou alguns aspectos da educação dada pela família na Europa oitocentista enquanto em Portugal António Gomes Ferreira (2005) investigou os sentidos da educação no Antigo Regime português.

Passo agora à análise das interpretações acerca da educação da criança pela família neste *corpus* historiográfico inventariado.

A educação da criança pela família: analisando a historiografia

A partir dos meus interesses iniciais de pesquisa, considereei que uma narrativa historiográfica que se proponha a abordar a educação dada pela família (ainda que de forma secundária, como é o caso de várias das pesquisas arroladas) precisava apresentar, ao menos, dois elementos: uma definição do que se entende por ‘educação’ e a indicação das práticas que, à luz dessa definição, podem ser demarcadas como educativas. Isso porque o conhecimento histórico, enquanto ciência cujos fenômenos estão engastados no tempo e que pressupõe mudanças e permanências no fluxo das experiências humanas, não pode tomar como naturais e imutáveis fenômenos sociais e culturais, sobretudo, quando se trata da educação, presente tanto nas sociedades do passado como nas contemporâneas. Daí, a importância da indicação do que se entendia sob o signo dessa palavra em determinado contexto histórico. Por outro lado, a demonstração das práticas, que a partir desse quadro se tornam educativas, é decorrência do próprio método histórico, cujo discurso de demonstração precisa ser sustentado pela prova.

Na historiografia investigada, é possível falar em três tratamentos dados a essas duas questões, evidenciados aqui em três categorias de análise. Tais categorias não foram construídas *a priori*, mas emergiram do próprio contato com as escritas históricas. As classificações não são rígidas, mas representam o ponto de compreensão que pude alcançar no contato com cada uma das pesquisas.

Definição da educação e indicação das práticas educativas

O tratamento menos frequente foi o que ‘definiu a educação e apontou as práticas educativas engendradas a partir dessa compreensão’.

Mariana Muaze (2003), ao investigar a educação das crianças da elite na corte imperial, a partir do arcabouço de evidências que interrogou, afirma que naquele âmbito era entendida como o conjunto de estratégias que visavam à formação do corpo e da moral da criança, e, assim, práticas como o ensino da civilidade e a educação física tornavam-se formas educativas privilegiadas entre aquele segmento da população brasileira, que queria, a todo custo, diferenciar-se e produzir-se como a ‘boa sociedade’.

Maria Celi Vasconcelos, em sua tese de doutorado, ao estudar a educação doméstica – “[...] o conjunto das práticas educativas realizadas no âmbito do espaço doméstico ou da casa [...]” (VASCONCELOS, 2005, p. XVI) –, toca também em algumas práticas de educação da criança pelas famílias das elites da corte. Digo em algumas práticas porque seu trabalho – de fundamental importância para a história da educação no XIX brasileiro – se dedica a investigar, em primeiro lugar, a instrução elementar ministrada nas casas, numa modalidade que, segundo essa historiadora, constituiu-se num importante espaço de disputa com a escola, uma vez que as famílias abastadas conseguiam, por meio de mestres e professores particulares, oferecer aos filhos o mesmo saber que o Estado queria transmitir por meio da escolarização primária. Contudo, ela também aponta que o diferencial da casa é que nela conseguia-se não apenas instruir no ler, escrever e contar, mas os outros ‘mestres’ da casa – como mães e amas – conseguiam também transmitir aos pequenos a educação. E essa educação, segundo ela, “[...] significava estabelecer princípios morais, desenvolver, formar e instruir os sujeitos a partir dos conhecimentos acumulados pela humanidade, preparando-os para seus devidos papéis sociais” (VASCONCELOS, 2005, p. 205). Em face disso, os primeiros cuidados com a criança, ao nascer, a preocupação com sua saúde e higiene, dentre outras, ministrados pelas amas e pelas mães, eram as práticas educativas por meio das quais aquela classe social garantia a manutenção de seus valores de mundo às novas gerações, contando para isso com um vasto repertório pedagógico em circulação na imprensa do Rio de Janeiro imperial.

A norte-americana Linda Pollock (2010), analisando o que denominou de ‘educação cultural inglesa’ no arco de tempo 1500 a 1800, tendo, por fontes, diários, autobiografias e tratados de moral, caracterizou essa educação dada pela família à criança, sem a presença da escola (que na Inglaterra só é estendida à população a partir do século XIX), como

transmissão cultural, “[...] transmissão e recepção de normas e expectativas” (POLLOCK, 2010, p. 18). Por essa razão, o ensino da religião e do

[...] postar-se corretamente, cortar o cabelo, dobrar o joelho direito ao se apresentar, vestir-se como um cavalheiro, permanecer em silêncio até receber a palavra, prestar atenção, responder pronta e sucintamente e, o mais importante, ter bons modos à mesa (POLLOCK, 2010, p. 25)

eram as práticas educativas das quais lançava mão uma parcela significativa das famílias inglesas durante a Era Moderna, na medida em que transmitiam normas e expectativas para a criança.

Ausência da definição da educação, acompanhada da indicação de práticas educativas

O segundo tratamento identificado foi o da ‘ausência de uma definição de Educação, acompanhada, porém, da indicação das práticas tidas por educativas’. Nesse caso, a interpretação histórica parece supor que a educação, enquanto fenômeno histórico, seja um dado, dispensando maiores explicações ou deixando-as subjacentes à análise como um todo.

Para François Lebrun (1983), na França do Antigo Regime, o medo, os jogos, as relações com os pares e as lições do catecismo são educativos; ao passo que na síntese de uma História da Infância, escrita por Colin Heywood (2004, p. 124), o ensino materno e o confessionário são as práticas de educação das quais a família se serve. Já Michelle Perrot (2009a) afirma que, no âmbito de uma educação “[...] pouquíssimo institucionalizada [...]” (PERROT, 2009, p. 141), na França do Oitocentos, “[...] a mãe faz a iniciação no mundo e o confessor na moral e em Deus” (PERROT, 2009, p. 143). Em comum, os três historiadores não apresentam uma definição que permita compreender em que medida tais práticas tornavam-se educativas nos diversos contextos abordados. Ainda que devo reconhecer que, com exceção do trabalho de Lebrun, o historiador americano e a historiadora francesa escrevem obras de síntese e por isso sem preocupação constante de análise, dado o fato de terem se tornado referência quando o assunto é a família e a educação; a ausência dessa demarcação, no âmbito das apropriações feitas para a historiografia,

pode tornar-se arriscada por naturalizar ao extremo algumas práticas que, mesmo presentes nas sociedades ocidentais em largos períodos temporais, por certo tiveram significados educativos diferenciados ao longo desse tempo.

O trabalho pioneiro de Peter Laslett (1965), no âmbito da historiografia inglesa, também situa-se nesse horizonte interpretativo. Mas é preciso ser justo, ao analisar sua pesquisa: ele próprio reconhecia que a obra, fruto de seis anos de investigações, estava sendo impressa em 1965, pronta para ser superada, uma vez que o famoso grupo de Cambridge viria no ano seguinte a publicar resultados das pesquisas coletivas em demografia histórica que ali vinham sendo desenvolvidas e que acabariam por confirmar o juízo de Christopher Hill de que *O mundo que nós perdemos* teria sido um livro “[...] um tanto prematuro, infelizmente” (HILL, 1991, p. 7). Não obstante a honestidade de Peter Laslett em reconhecer os limites de sua obra e as lacunas de fontes que ainda precisariam ser preenchidas, ele não deixou de tecer algumas considerações sobre como ‘poderia ter sido’ a educação das crianças na Inglaterra, anterior à Revolução Industrial, aquela sociedade que formava o ‘Mundo que nós perdemos’:

Claro que as crianças aparecem, mas tão raramente e de maneira tão indefinida que, na verdade, sabemos muito pouco sobre a sua educação nos tempos pré-industriais e não se pode fazer confiadamente nenhuma promessa acerca do conhecimento que se possa vir a adquirir. Não podemos dizer se os pais ajudavam mais a cuidar dos pequenos ou se mulheres e raparigas, irmãs e tias, assim como as mães, tratavam de tudo como sendo uma tarefa especial das mulheres. Não sabemos como se dividia a instrução das crianças entre os pais, embora seja natural supor que ao menos os rapazes aprendiam como é que os homens se comportavam e como trabalhavam o torno mecânico, a plaina, o arado, o tear, observando os pais todos os dias. As letras e as histórias do passado que aprendiam chegavam-lhes tradicionalmente ao colo das mães, assim como a educação religiosa. Mas não há nada ainda que confirme ser esta tradição totalmente correta (LASLETT, 1975, p. 155).

Mesmo que no conjunto seu trabalho tenha procurado mostrar uma visão diferente da sociedade pré-industrial inglesa, Peter Laslett acaba

indicando uma série de práticas presentes naquele momento de sua escrita muito mais no imaginário coletivo que fundado em evidências empíricas. Assim, embora indique as relações de cuidado, o aprendizado de ‘como é que os homens se comportavam e como trabalhavam’, as histórias do passado e a educação religiosa como formas de educar, a ausência, tanto de uma definição como de material que subsidiasse suas interpretações, resulta em uma análise bastante frágil, que também não permite compreender em que medida tais práticas eram, com efeito, educativas na sociedade inglesa do início da Era Moderna.

Indefinição da educação, seguida da indicação das práticas educativas

O terceiro tratamento, mais recorrente, foi a ‘indefinição do que se entendia por educação, acompanhada da indicação das práticas consideradas educativas’. No presente caso, a definição não é apresentada, mas, diferente do tratamento anterior, inúmeras pistas deixadas pelo/a historiador/a na indicação das práticas consideradas educativas permitem-me visualizar de forma ora mais ora menos clara o que se poderia estar entendendo como educação dada à criança pela família.

Na historiografia brasileira, é o que ocorre com Nizza da Silva, quando afirma que a educação dada na família colonial era “[...] mais uma formação que uma instrução propriamente dita” (SILVA, 1984, p. 174), indicando o aprendizado de ofícios para meninos e costura para as meninas como formas de educação, não aprofundando seu caráter educativo pela ausência de uma definição, mas permitindo supor tratar-se de formas de trabalho garantidoras do futuro sustento para os homens e de aptidões consideradas necessárias às mulheres. O mesmo se dá nas interpretações de Magda Sarat (2007), que em seu estudo fala em educação a partir dos relatos dos viajantes no Brasil oitocentista, mas só permite inferir, a partir dos exemplos que dá, que se trataria de uma forma de intervenção no comportamento da criança, cujas práticas educativas eram provavelmente as relações que esta travava com os adultos nos diversos espaços e ambientes pelos quais circulava. Situação semelhante é encontrada no trabalho de Altiva Pilatti Balhana (1958), acerca das famílias da colônia italiana de Santa Felicidade. Dando exemplos de como os pais colonos educavam os filhos – a mãe exercitando-os nos trabalhos habituais da família, o pai, nas atividades do seu ofício, “[...]”

transmitindo-lhes o respeito e o hábito do trabalho honesto [...]” e ambos sendo pródigos em repreensões verbais do tipo “[...] *te bruso* [...]”, “[...] *te amazo* [...]” ou “[...] *fiol d’un can* [...]” (BALHANA, 1958, p. 143), essa autora sugere que tal educação diria respeito à assimilação de valores caros e necessários à organização familiar e à vida na colônia.

Na historiografia em língua inglesa, vários trabalhos se situam nesse mesmo horizonte interpretativo. Lawrence Stone (1990) afirma que, a partir da visão que se tinha da criança na Inglaterra em cada época histórica, decorriam diferentes formas de relacionamento com ela, mas não revela com clareza em que a educação (uma das formas dessa relação) consistia, dando, não obstante, uma série de exemplos de ‘situações educativas’ vivenciadas pelas famílias burguesas e operárias, como o afeto, a vara, a crueldade e o trabalho, dentre outras (STONE, 1990, p. 230). O que não fica claro é se o que as tornava educativas era o fato de decorrerem das concepções de infância e, assim, ensinar as gerações futuras a reproduzirem-nas ou formas de manutenção de alguma ordem social ou familiar específica.

De forma semelhante, Priscilla Robertson (1982), em perspectiva analítica alinhada às concepções de Lloyd DeMause (1982), nas quais sua pesquisa se insere, aponta que havia na Inglaterra oitocentista constante preocupação com uma ‘boa educação’, cujo significado não procura definir, mas cujos meios, utilizados para produzi-la, são largamente explorados: o controle dos impulsos, o castigo, a alimentação diferenciada – mais saborosa para os pais e insossa para os filhos – além de recursos psicológicos que fazem os castigos do método de Joseph Lancaster se tornar perfeitamente compreensíveis como produto daquele século!⁷ Nesse caso, sua concepção de ‘boa educação’ pode estar em sintonia com a de infância defendida, marcada por um sentimento em fase de introjeção no qual aos poucos os pequenos começavam a ser amados e preparados com mais atenção para a vida em sociedade.

Linda Pollock (2004), por seu turno, ao longo da exaustiva e convincente demonstração que faz de que as relações entre pais e filhos na

⁷

O método lancasteriano, desenvolvido por Joseph Lancaster em fins do século XVIII e que nas décadas iniciais do século XIX era tido como a solução para ao problema da escolarização pública brasileira, baseava-se na emulação e nos castigos morais. Alguns dos castigos propugnados pelo método, segundo leva a crer Robertson, já eram largamente utilizados pelos pais ingleses e encontravam-se naturalizados em seu cotidiano.

Inglaterra e Estados Unidos foram marcadas por muito mais afeto do que até a década de 1980, defendiam os historiadores do grupo de DeMause, e inclusive consistiram mais em permanência que ruptura entre os anos de 1500-1900, conforme insistiam os historiadores europeus, ao falar da educação como um dos elementos dessa relação, faz isso de forma um tanto imprecisa⁸. É verdade que deduzo que essa educação – praticada em especial entre os puritanos – era principalmente religiosa, baseada na oração em família e na leitura da Bíblia, mas, como tais práticas tornavam-se educativas, é algo que acaba sendo legado às relações estabelecidas pelo leitor, que pode supor que ocorriam quando por meio dela se assimilava a visão de mundo puritana, na qual, vale lembrar, a salvação do fiel não depende dele, mas já está decidida desde seu nascimento, pela predestinação, não o eximindo, entretanto, de levar uma vida exemplar, sendo o cuidado com os filhos uma dessas dimensões a exigirem empenho e atenção⁹.

James Casey, num esforço de síntese sobre a família – “[...] um tema ao mesmo tempo atraente e perigoso” (CASEY, 1989, p. 9) –, remete-se a um tipo de educação praticada na Espanha do início da Era Moderna, de cunho ‘humanístico’, cujo objetivo era o “[...] primado da prudência e do controle dos instintos como preparação para o papel do cidadão” (CASEY, 1989, p. 196) e da qual a educação do duque de Cardona seria o modelo: horário organizado “[...] para as tarefas cotidianas, de forma que a criança aprenda desde cedo a controlar a fadiga e a frustração” (CASEY, 1989, p. 196). Aqui, o exemplo pontual, somado à ausência de uma definição, não permite compreender em que medida essa prática foi recorrente na Espanha a ponto de, a partir desses dois dados, formar uma concepção mais ampla da ‘educação humanística’. Talvez, ela dissesse respeito a uma nova concepção de homem adulto, produzida a partir da infância, algo que, contudo, não posso concluir com certeza dada a indefinição do conceito de educação.

⁸ Isso se dá porque, nesse caso, estamos diante do trabalho mais antigo, publicado originalmente em 1983, ainda não traduzido para o português e cuja versão aqui utilizada é a mexicana, de 2004. O artigo anteriormente citado, mais recente, reflete, assim, outra fase na produção da historiadora norte-americana.

⁹ O puritanismo é o nome dado à ‘versão inglesa’ do calvinismo. Na França, os calvinistas eram chamados de huguenotes e na Escócia, de presbiterianos. Em função de sua filiação comum, partilhavam dos elementos principais da doutrina de Calvino, dentre os quais a salvação pela predestinação e a austeridade na vida, tanto pública quanto familiar.

Simon Schama (1993), investigando as particularidades da República Holandesa na Era Moderna, uma jovem e rica nação que constantemente se identificou com a criança e a infância, não define no capítulo dedicado à ‘República das Crianças’ o que seria a educação que estas recebiam da família. As entrelinhas de suas explicações, porém, possibilitam considerá-la o problema de “[...] adquirir experiência do mundo sem perder a inocência [...]”, já que esse desejo “[...] tornou-se comum ao programa humanista da criação dos filhos e ao negócio público da administração do Estado” (SCHAMA, 1993, p. 484). Assim, os jogos seriam elementos fundamentais dessa educação, ‘adestrando’ os pequenos para determinadas práticas sociais, levando em conta, porém, as especificidades do tempo infantil, algo que em outras sociedades só se daria com mais vigor no século XIX.

Peter Gay (1999), analisando a experiência das famílias burguesas em um volume todo dedicado à *Educação dos Sentidos*, lançou-se com rigor a um ‘esforço para uma definição’ do que é a burguesia, mas não fez o mesmo em relação à educação. Todavia, numa arriscada leitura de conjunto, posso afirmar que ela consistia numa complexa experiência consciente e inconsciente de assimilação de comportamentos e práticas afetivas e sociais, ligadas principalmente à sexualidade e determinadas por todo um ambiente de mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais com as quais a família burguesa, em sua intimidade, encontrava-se em relação e punha em contato as gerações mais novas. Se for certa essa acepção, é possível concordar com Peter Gay, quando afirma, mencionando várias das famílias por ele estudadas, que

Os Ward, os Gladstone e seus companheiros europeus cujas vidas examinei eram ao mesmo tempo professores e aprendizes da sexualidade em sua vida doméstica, um aprendizado que eles transmitiam ou recebiam através de mensagens conscientes ou inconscientes. Os Lyman transmitiram a atmosfera amorosa que os caracterizava a seus meninos. Os Todd geraram em sua filha os conflitos que um espetáculo de promiscuidade e adultério obrigatoriamente despertará num espectador imaturo e impotente. De um lado temos Joseph Lyman retratando em cores vivas as dançarinas de *strip-tease* nova iorquinas para seu filho de cinco anos, estimulando fantasias eróticas que não se tornaram menos excitantes pelo fato de terem sido acompanhadas de pesadas lições morais. E do outro lado temos Millicent Todd, espremida entre a mãe

jovem e alegre e seu amante de meia idade na boleia de uma charrete em passeios pelos campos; Millicent estava aprendendo continuamente, envolta em dores e confusões (GAY, 1999, p. 313).

Em relação a essa educação subjetiva, conclui afirmando que

[...] de modo geral, os pais educavam seus filhos em subterfúgios, fomentando neles a ambição ou a dependência; inculcavam-lhes uma sensibilidade exagerada para perceberem sutis gradações sociais, que mais tarde viria a restringir suas possibilidades de escolher um companheiro amoroso aceitável, ou transformar essa escolha num motivo de sérios conflitos interiores ou familiares (GAY, 1999, p. 314).

Dirigindo-me agora à historiografia francesa, Philippe Ariès (1978) na sua obra mais famosa, alicerçada no desejo de demonstrar o surgimento do sentimento da infância, no qual a escola teve papel fundamental, acaba, por essa razão, sendo bastante impreciso na explicação daquela educação anterior à escola e que ele reconhece ter continuado a ocupar lugar proeminente entre as classes mais pobres até fins do século XIX - a educação dada pela família. Defende que ela foi bastante fomentada pelos tratados de moral e espiritualidade de fins do Quinhentos e boa parte do Seiscentos, preocupados, portanto, com o ensino das civilidades e das práticas devocionais cristãs, mas não se ocupa em sistematizar os modos como essas correntes de pensamento influenciaram diretamente tais aprendizados na família. Também os exemplos que deu da ‘ausência’ de um sentimento de infância nas famílias inglesas, que enviavam os filhos para serem criados por outra família, ajudaram para que o tema aparecesse e ao mesmo tempo se pulverizasse no conjunto de suas análises pioneiras. No outro extremo, Gabrielle Houbre (2004), preocupada justamente com essa educação familiar, porém voltada às meninas católicas e protestantes na França do XIX, também não define em que ela consistia, mas permite inferir que dizia respeito à incorporação de comportamentos e preceitos morais, inculcados, nas meninas católicas, pela mãe e pelo confessor, e na educação protestante, mais liberal, pela instrução, que, assim, tinha mais peso que essa educação familiar.

André Burguière e François Lebrun (1988) na mais famosa obra de síntese sobre a *Historia de la Familia*, fruto de um esforço coletivo que envolveu historiadores de quase todos os continentes, escrevem eles próprios o texto acerca do impacto da Modernidade sobre a família, intitulado ‘el cura, el príncipe e la familia’. Ao tratarem da educação da criança no interior desse espaço histórico, concebem que ela se desenvolvia em três etapas cronológicas: a primeira infância, do batismo ao desmame (BURGUIÈRE; LEBRUN, 1988, p. 151); a segunda infância, dos dois aos sete anos, em que a influência da família era maior; e dos sete aos 14 anos, numa espécie de terceira infância (expressão minha), em que o peso dos agentes externos – como colegas e outros adultos – tinha maior alcance educativo sobre a vida das crianças. Em relação à segunda infância, embora esses autores não definam com rigor o que se entende por educação, sugerem que consistiria na incorporação de hábitos disciplinares, fundamentais à organização familiar e exemplificam isso pela análise da prática da narrativa de contos enquanto recurso educativo utilizado pelas mães na formação da segunda infância:

O conto é conscientemente utilizado pela mãe como recurso educativo. Nos entornos populares, especialmente no campo, o objetivo essencial consiste em que a criança, naturalmente inquieta a partir do momento em que começa a andar, moleste o menos possível sua mãe em suas múltiplas tarefas. A fim de que obedeça e se mantenha tranquilo, aquela não duvida em ameaçá-lo com a aparição não só do lobo, como também daqueles seres fantásticos que são a Melusina [uma mulher com cauda de serpente] ou a fada Carabosse [a fada de A Bela Adormecida], ou o ogro ou o lobo. Essa utilização do temor, a que eventualmente se agregam castigos corporais, tem por objetivo inculcar nas crianças um mínimo de hábitos disciplinares sem os quais a vida em comum no seio da família seria insuportável (BURGUIÈRE; LEBRUN, 1988, p. 157, tradução nossa).

Na Itália, Egle Becchi (1998), tratando da história da criança no Oitocentos na importante obra coletiva *Histoire de l'enfance en Occident* (*História da Infância no Ocidente*, coordenada por ela e Dominique Julia), destacou a importância desse século na afirmação dos papéis do pai e da mãe na educação dos filhos. Segundo Becchi,

O Oitocentos é a época na qual a família urbana, burguesa e proletária se define de maneira muito nítida, tanto no plano social como no jurídico; essa se afirma como organização nuclear e nela se precisa e determina aquele processo de privatização da prole que terá êxito visível no século seguinte. [...] É na família burguesa que tal controle teve início e é na família de classe média, a qual celebra o seu triunfo na segunda metade do século, que ocorre aquela concentração das relações com os filhos, nas quais os pais transmitem valores, funções, papéis sociais. O conjunto dessas relações pais-filhos é dispositivo deputado à primeira socialização, e é de forma mais pronunciada que nos outros séculos uma pedagogia parental, que tem características diferenciadas por classes e por contextos culturais, mas possui no fundo um modelo educativo único, no qual os papéis dos pais são divididos e emerge aquela distinção de funções – afetiva a da mãe, instrumental e autoritária a do pai – embora na maioria das vezes o recurso às estratégias disciplinares seja próprio da mãe, a qual se vale de procedimentos diversos segundo a classe social (BECCHI, 1998, p. 211-212, tradução nossa).

Como percebo, Becchi demarca com clareza que é nas relações entre pais e filhos que ocorre a transmissão de ‘valores, funções, papéis sociais’, ou seja, elas são educativas. Mas daí, a reconhecer que a educação, conforme entendida por Becchi, constitui-se nesse conjunto de valores, funções e papéis sociais (quais seriam?) implica um esforço interpretativo muito grande, pois essa é uma demarcação que a historiadora italiana não faz. O que resulta é que a definição fica mais a critério do leitor e por essa razão em que medida essas relações se tornam educativas é bem mais difícil de ser apontado.

Por fim, encerrando a leitura da historiografia investigada, António Gomes Ferreira (2005), sobre o Portugal do Antigo Regime, afirma que “[...] logo na infância devia começar todo um processo de educação conducente à criação duma autodisciplina que tinha em vista servir à conservação da honra familiar” (FERREIRA, 2005, p. 66). Embora posso estar perto de uma definição, noto que a educação, conforme demarcada, pode tanto ser entendida como ‘a criação de uma autodisciplina’ ou uma prática que tinha por meta ‘a conservação da honra familiar’ e, por meio ‘conducente’, a criação de uma ‘autodisciplina’. Assim, é mais pela indefinição que pela demarcação que o leitor se valerá para identificar em

que medida o batismo e o confissão – assinalados por Ferreira – tornavam-se modos de educar a criança na Lusitânia.

Da historiografia a um problema de pesquisa

De maneira geral, a educação da criança pela família, salvo os trabalhos de Mariana Muaze (2004), Gabrielle Houbré (2004) e Linda Pollock (2010), não foi objeto privilegiado de estudo por parte dos historiadores da criança, da família ou da educação nas obras analisadas¹⁰. Entretanto, todos eles tiveram algo a dizer sobre tal fenômeno, com maior ou menor precisão, de acordo com uma ordem de questionamentos que perseguiram em suas pesquisas. Ao constatar imprecisões no tratamento dado ao tema, mais do que apontar lacunas que, talvez, na maioria das vezes, não era intenção desses historiadores e historiadoras preencher, busquei observar as maneiras como tal objeto comparecia nessas abordagens historiográficas. Partindo da análise empreendida, quero destacar as três principais considerações que elaborei a partir dela para a compreensão da educação da criança pela família.

A primeira é sobre o risco de naturalização desse fenômeno histórico. Ao falar da educação da criança pela família, muitos pesquisadores parecem me dar a sensação de que se trata de algo óbvio – a preparação da criança para a vida em sociedade –, tanto que na maior parte dos casos não se preocupam em defini-la e delimitá-la. Mas educação, criança, família e sociedade são constructos e/ou atores históricos específicos, que possuem características igualmente específicas. Preparar a criança para a vida numa sociedade pré-industrial (escravista ou não) ou numa industrial são coisas distintas, que exigem, necessariamente, distintas formas de educar com diferentes significações. A educação numa família burguesa certamente tem pontos de contato com aquela dada por uma família camponesa, mas possui elementos diferenciadores que são tão ou mais importantes que as semelhanças. E isso tudo é algo que a historiografia ainda não me permite conhecer em detalhes.

¹⁰ Como já dito, o trabalho de Celi Vasconcelos (2005) engloba esse fenômeno à educação doméstica, mas não faz dele o objeto central de estudo, enquanto que a tese de Mariana Muaze (2006), não analisada, interliga-o com a instrução elementar doméstica ou escolar.

A segunda consideração é sobre o lugar dessa educação no tempo histórico e na vida das famílias. Todos os historiadores, cujas obras foram analisadas, movidos por interesses diversos e distintos (não posso me esquecer), perceberam no conjunto de suas problemáticas que a educação familiar é elemento constante e fundamental para a escrita tanto da história da infância quanto da família e mesmo das peculiaridades de uma cultura, como é o caso de Simon Schama (1993) ou de toda uma época, como demonstrou Peter Gay (1999). Sugerem, ainda, que ela andava em relação com outros fenômenos políticos, sociais, econômicos e religiosos dos vários períodos e locais investigados. Entrementes, o papel que essa educação, assim informada por outras experiências a ela contemporâneas, desempenhava na vida da família e da criança em determinado contexto é outra dimensão que ainda espera por aprofundamento, o que só acontecerá ao serem visitados tempos históricos e lugares determinados, em abordagens que confirmam (na medida do possível e de acordo com as possibilidades empíricas) rosto e voz a essas famílias educadoras e suas experiências de educar.

A terceira consideração tem estreita relação com minhas intenções de pesquisa e liga-se às duas anteriormente mencionadas. A pergunta que inicialmente me fazia diante do objeto por mim escolhido para as investigações de doutorado – a educação da criança pela família na Província do Paraná – era a de quais práticas utilizavam pais e mães para educar seus filhos. Após percorrer a historiografia, considero que tal questão já está respondida. Com efeito, apesar de todas as imprecisões e indefinições no conceito de educação, acho muito difícil contestar que o batismo, a oração, a violência, o trabalho, a iniciação sexual, etc. não tenham sido meios dos quais a família se serviu ao longo da história para educar sua prole. Esse é o jeito de a família educar, pelo menos, desde os albores da modernidade até finais do século XIX e, quiçá, até os nossos dias. Por outro lado, o que a historiografia, em sua maior parte, não responde de modo satisfatório, é como essas práticas tornavam-se educativas em cada tempo e espaço em que eram engendradas, seja pela ausência ou pela indefinição do que se compreendia por educação em cada contexto analisado ou pela aparente naturalização com que tal fenômeno foi abordado.

Em face de tais considerações, se meu objeto permanece o mesmo, a questão que passei a me colocar foi outra: ‘Como determinadas práticas voltadas para a criança tornavam-se educativas pela ação da família na

Província do Paraná?’ A tese que venho, a partir daí, defendendo é de que a família exercia uma mediação entre o espaço social mais amplo e o privado, fazendo com que, por meio do diálogo que estabelecia com as representações da sociedade em torno da educação da criança, apropriadas em relação a seus interesses, necessidades e possibilidades, determinadas práticas sociais fossem produzidas como práticas educativas por meio das quais a criança era preparada para a vida em família e a vida em sociedade.

O objetivo geral de minha pesquisa tem sido de verificar como tal processo histórico se dava na sociedade do Paraná oitocentista, objetivando mais especificamente: 1) Demarcar o que se entendia por educação naquele período; 2) Investigar quais instituições que, por se considerarem representativas dos interesses gerais da sociedade oitocentista, travavam diálogo com a família paranaense e sobre ela produziam representações¹¹ em torno da educação da criança; e 3) Demonstrar como determinadas práticas, a partir desse diálogo e mediação, eram apropriadas, tornando-se modos e maneiras de educar a criança, pela família.

Três hipóteses, que sustentam a tese e ‘respondem’ provisoriamente a esses objetivos específicos, foram por mim aventadas e têm sido aos poucos verificadas e redimensionadas à medida que avanço na investigação. A primeira é a de que a educação consistia numa prática social¹² e cultural¹³ que visava à transmissão de valores, hábitos e comportamentos. A segunda é de que duas instituições, de modo particular, mais presentes na vida dos paranaenses, tiveram, assim, condições de dialogar ‘mais de perto’ e rodear a família com suas representações em torno da educação da criança: o Estado e a igreja. A terceira hipótese é de que as práticas sociais, voltadas para a criança, tornavam-se educativas na medida em que satisfaziam as representações dessas instituições de modo formal e as aspirações da família na variedade de seus interesses e necessidades.

¹¹ Entendidas como “[...] esquemas intelectuais incorporados que criam figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 2002, p. 17).

¹² Social porque punha em relação diferentes atores – pais, mães e filhos –, exercendo determinados papéis sociais.

¹³ Cultural porque aberta à apropriação, conforme explicado adiante no texto.

Práticas, representações e apropriações anunciam, assim, que venho abordando tal fenômeno na perspectiva de uma “[...] história cultural do social [...]” (CHARTIER, 2002, p. 19). Ao considerar a família como mediadora entre os interesses da igreja e do Estado e os dela própria na produção das práticas educativas, concordo com Carlo Ginzburg que

[...] quando se fala em mediadores culturais, parte-se do princípio de que existe uma série de clivagens de tipo cultural numa dada sociedade; tais clivagens sugerem, por seu turno, a existência de um conjunto de relações de poder (GINZBURG, 1991, p. 131).

Assim, a educação propiciada pela família, em função das relações de poder nas quais ela estava (e está sempre) envolvida, não poderia voltar-se apenas para suas necessidades e aspirações, mas precisava constantemente estabelecer diálogo com os desejos e aspirações de outras instituições sociais com as quais mantinha ora relação de maior dependência, ora de maior autonomia, mas nunca de independência ou isolamento. Todavia, a família não era nem um pouco passiva no estabelecimento desse diálogo: como todo mediador, ela “[...] pode atenuar, reforçar ou distorcer os conteúdos culturais” (GINZBURG, 1991, p. 132). Assim, foi por meio de apropriações – entendidas como “[...] processo por intermédio do qual é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação [...]” (CHARTIER, 2002, p. 24) – que a família transformava práticas sociais como o batismo, o trabalho, o lazer, dentre tantas outras (a lista não é infinita, mas bastante extensa, sem dúvida), em práticas educativas. Posso afirmar então, a partir da lógica de toda prática cultural, conforme definida por Michel de Certeau, que a família opera num *campo* que lhe é dado, coloca em jogo uma ‘apropriação’, “[...] instaura um *presente* relativo a um momento e a um lugar e estabelece um *contrato com o outro* (o interlocutor), numa rede de lugares e relações” (CERTEAU, 1998, p. 40). Ela produz algo ‘novo’: a educação da criança.

O ‘tempo-espaço’ específico no qual a tese vem sendo ‘testada’ é o Paraná da segunda metade do século XIX, entre os anos de 1853 a 1889. A escolha por esse recorte foi determinada porque nele, tanto no Brasil como no Paraná, a educação da criança pela família, no plano das representações, sofreu significativas transformações, em função das

divergências que se estabeleceram entre a igreja e o Estado em torno dessa questão, o que, no nível das apropriações, teve também suas consequências na vida das famílias. Logicamente, essas mudanças, como qualquer fenômeno histórico, extrapolam a rigidez da cronologia, mas são perfeitamente identificáveis no período provincial paranaense, cujo início e fim coincidem com o arco temporal escolhido.

Na condição de última província criada no império – e, portanto, a sempre mais nova, quando se dizia que tudo estava por fazer – o Paraná se constitui num interessante espaço histórico no qual os fenômenos globais vivenciados na conjuntura do Império Brasileiro (como a produção e afirmação do Estado independente, a transição do trabalho escravo para o livre, as disputas entre os poderes temporal e espiritual, o surgimento e difusão da imprensa periódica, dentre outros) foram experimentados com matizes específicas, que, sem isolar essa região do restante do país, conferiram-lhe características próprias, que atravessaram os diversos níveis das suas experiências sociais e culturais. Assim, falar da educação da criança pela família em diálogo com as representações em circulação no Paraná do Oitocentos é fazê-lo a partir de uma sociedade marcada pelo desejo de emancipação política e invenção de identidade em face de suas coirmãs imperiais; é deparar-se com uma sociedade escravista e liberal, em que não foi o número de escravos mas a intensidade e diversidade das relações que travou com eles que lhe fizeram partilhar dos mesmos dramas e contradições de províncias com altos níveis de população cativa; é, também, perscrutar uma sociedade que, liberta politicamente do ‘estigma’ de 5ª Comarca Paulista, continuou, para fins da vida espiritual e religiosa, dependente do bispo de São Paulo e na tensão entre a fidelidade à coroa ou ao papa, oscilou constantemente entre a prática religiosa como modo de adesão a Deus e à instituição católica (disseminada pelo ultramontanismo) e ao Estado imperial (defendido pelo regalismo); é, por fim, aproximar-se de uma sociedade na qual os elos entre as pessoas se construía e ampliavam-se por um meio de comunicação que não se contentava em apenas registrar, mas tornava-se ele próprio ingrediente dos acontecimentos que relatava (DARNTON, 2005), a Imprensa Periódica, elo de visibilidade não só para o historiador, mas também para os paranaenses do século XIX, dessas complexas realidades que se entrecruzavam na vida da jovem província e de seus moradores.

Em relação às famílias investigadas, estas vêm sendo definidas em função das fontes que permitem o acesso a elas (correspondências,

notícias de jornais, memórias e autobiografias, dentre outras¹⁴). Em linhas gerais, posso dizer que os sujeitos que venho conhecendo se encaixam no modelo da família nuclear moderna, pertencendo, pela sua maior parte, a estratos das classes médias e abastadas da população. Viveram especificamente em três regiões do Paraná: o litoral, com a economia baseada na erva-mate e, politicamente, sintonizado com os ideais do Partido Conservador; o planalto curitibano, com a economia baseada na agricultura de subsistência, foco de encontro de ideologias políticas e intelectuais, por nele estar localizadas a capital Curitiba e a maior parte dos jornais paranaenses; e a região dos Campos Gerais, com a economia baseada na invernagem do gado e comércio de tropas, politicamente alinhada ao Partido Liberal. Por fim, estão sendo estudadas somente as famílias livres, mas sem deixar de abordá-las dentro das relações escravistas nas quais, pela força da ordem liberal do império, todas estavam envolvidas.

Enfim, do levantamento historiográfico ao problema de pesquisa (aqui resumidamente esboçado), é ‘uma’ história das diferentes maneiras pelas quais determinadas práticas “[...] traduzem em atos as maneiras plurais como os homens dão significação ao mundo que é seu [...]” (CHARTIER, 2004, p. 18) que venho procurando escrever, debruçando-me especificamente sobre as práticas da educação da criança pela família na Província do Paraná.

Considerações finais

O percurso realizado neste artigo, ao apontar os diferentes tratamentos dados ao tema da educação da criança pela família em âmbitos nacional e internacional, bem como um problema de pesquisa a partir dele construído, para além desse seu objetivo propriamente dito, parece anunciar a possibilidade de avanços no campo da história da educação brasileira, no que diz respeito ao conhecimento das práticas educativas que extrapolam o universo escolar e que tiveram por lugar privilegiado o espaço familiar.

De fato, ao contrário do que ocorre em nossos dias, quando a escola tornou-se o lugar por excelência de formação das gerações mais novas, os primeiros resultados de minhas investigações têm apontado ter sido à

¹⁴ Nos limites deste texto não é possível uma descrição detalhada do *corpus* documental, o que faço em Anjos (2015).

família que, no século XIX atribuía-se essa importante função educativa (função que a escola só aos poucos foi capaz de tomar para si, naquele processo de deslocamento, já observado por Faria Filho (2008), dentre outros). Mas, a real importância dessa instituição educativa naquele contexto só poderá ser aquilatada na medida em que estudos, como o ora delineado, debruçarem-se sobre ela e procurarem abordar, ainda, outras facetas possíveis dos fenômenos de educação por ela produzidos no passado. Se, para esses estudos vindouros, o levantamento aqui empreendido se revelar um ponto de partida, a ser criticado, desconstruído e ampliado, além de servir aos interesses da pesquisa de doutorado que o motivou, isso me ajudará a prosseguir no contato com um mundo que ainda precisa ser mais bem conhecido e explorado: o da educação da criança pela família, no século XIX.

Referencias

ANJOS, J. J. T. História da educação da criança pela família no século 19: fontes para uma escrita. *História da Educação*, Porto Alegre, v. 19, n. 45, p. 65-81, jan./abr. 2015.

ARAÚJO, V. C.; FARIA FILHO, L. M. Prefácio. In: _____. *História da Educação e da Assistência à Infância no Brasil*. Vitória: Edufes, 2011, p. 9-13.

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

BALHANA, A. P. *Santa Felicidade: um processo de assimilação*. Curitiba: HAUPT, 1958.

BASTOS, M. H. C. A pesquisa da História da Educação em Revista. In: LOMBARDI, J. C. et. al. (Org.). *Educação em debate*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 99-128.

BECCHI, E. Le XIXe Siècle. In: BECCHI, E.; JULIA, D. (Org.). *Histoire de l'enfance en Occident*. BECCHI, E.; JULIA, D. (Org.). *Histoire de l'enfance en Occident: du XVIII^e siècle à nos jours*. Paris: Seuil, 1998. t. 2., p. 157-238.

BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. *Recenseamento Geral do Império de 1872*. Rio de Janeiro: Typografia dos Irmãos Ludingen, 1876.

BURGUIÈRE, A.; LEBRUN, F. El cura, el principe e la familia. In: BURGUIÈRE, A. et al. (Coord.). *Historia de La Familia*. Madrid: Alianza, 1988. v. 2, p. 97-162.

BURGUIÈRE, A. et al. (Coord.). *Historia de La Familia*. Madrid: Alianza, 1988.

CASEY, J. *História da Família*. Lisboa: Teorema, 1989.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002. (Memória e Sociedade).

_____. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2004.

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 76, p. 31-40, 1991.

DARNTON, R. *Os dentes falsos de George Washington: um guia não convencional para o século XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: _____. (Org.) *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 84-106.

DeMAUSE, Lloyd. La evolucion de la infância. In: _____. (Org.) *Historia de La Infancia*. Madrid: Alianza, 1982, p. 15-92.

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 77-98.

FERREIRA, A. G. A Educação no Portugal Barroco: séculos XVI a XVIII. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). *História e Memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 1, p. 56-76.

FREYRE, G. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. *Sobrados e Mucambos*. São Paulo: Global, 2006.

GALVÃO, A. M. O.; LOPES, E. M. S. T. *Território Plural*. São Paulo: Ática, 2010.

GAY, P. *A educação dos sentidos: a experiência burguesa: da rainha Victoria a Freud*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. v. 1.

GIALLONGO, A. Prefazione all'edizione italiana. In: DELGADO, B. *Storia dell'Infanzia*. Bari: Dédalo, 2002. p. 7-18.

GINZBURG, C. Os pombos abriram os olhos: conspiração popular na Itália do século XVII. In: _____. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel, 1991. p. 131-142.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

HEYWOOD, C. *Uma História da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HILL, C. Sexo, casamento e família. *História: Questões e Debate*, Curitiba, v. 12, n. 22-23, p. 7-29, 1991.

HOUBRÈ, G. Demoiselles católicas e misses protestantes: dois modelos antagônicos de educação no século XIX. *Esboços*, Florianópolis, v. 11, n. 11, p. 241-253, 2004.

LASLETT, P. *O mundo que nós perdemos*. Lisboa: Presença, 1975.

LEBRUN, F. *A Vida conjugal no Antigo Regime*. Lisboa: Edições Rolim, 1983.

LEITE, M. L. M. A Infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. (Org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-52.

MAESTRI, M. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU, M. (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 1, p. 192-209.

MATTOSO, K. Q. O Filho da escrava. In: DEL PRIORE, M. (Org.) *História da Criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1998, p. 76-97.

MAUAD, A. M. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, M. (Org.) *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 137-176.

MELO, J. J. A Educação no Império dos preferidos do Sol. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2000. p. 1-13.

MONARCHA, C. História da Educação (brasileira): formação do campo, tendências e vertentes investigativas. *História da Educação*, Pelotas, n. 21, p. 51-78, jan./abr. 2007.

MOTT, M. L. B. A criança escrava na literatura de viagens. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 31, p. 57-68, 1979.

MUAZE, M. Garantindo hierarquias: educação e instrução infantil na boa sociedade imperial. *Dimensões*, Vitória, v. 15, p. 59-84, 2003.

_____. *O Império do Retrato: família, riqueza e representação social no Brasil Oitocentista (1840-1889)*. 2006. (Doutorado em História)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

OLIVEIRA, M. H. P. de. A violência física doméstica na educação de escritores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 25., 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2002. p. 1-16.

PERROT, M. Figuras e papéis. In: _____ (Org.). *História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 107 -168. v. 4.

PIZZETTI, S. Os fundamentos epistemológicos e metodológicos do conhecimento histórico: algumas reflexões entre passado e futuro. *História Social*, Campinas, SP, v. 5, p. 13-24, 2003.

POLLOCK, L. A. *Los niños olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2004.

_____. Educação e ensino cultural dos ingleses em casa de 1550 a 1800. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 17-35, set./dez., 2010.

ROBERTSON, P. El hogar como nido: la infância de la classe media em la Europa del siglo XIX. In: DeMAUSE, L. (Org.). *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza, 1982. p. 444-471.

SARAT, M. C. A infância no Brasil do século XIX: percepções dos viajantes na literatura de viagem. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 1, n. 2, p. 85-103, jul./dez. 2007.

SCARANO, J. Criança esquecida das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 107-136.

SCHAMA, S. *O desconforto da Riqueza*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, M. B. N. *Sistema de casamento no Brasil Colonial*. São Paulo: Educ, 1984.

STONE, L. *Familia, sexo y matrimonio en Inglaterra 1500-1800*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1990.

VASCONCELOS, M. C. C. *A casa e seus mestres: a educação no Brasil do Oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphos, 2005.

Endereço para correspondência:
Rua Carlos Ganzert, 684
CEP: 83750-000 – Lapa – PR
E-mail: juarezdosanjós@yahoo.com.br

Submetido em: 07/09/2013
Aprovado em: 26/03/2014

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

