

Crianças Pobres como Grupo Outsider e a Participação da Escola

Cyntia Greive Veiga¹

¹Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG – Brasil

RESUMO – Crianças Pobres como Grupo Outsider e a Participação da Escola. O objetivo é discutir a elaboração sócio-histórica das crianças pobres como grupo outsider e a participação da Escola neste processo, a partir da figuração estabelecidos-outsiders, paradigma empírico desenvolvido por Norbert Elias com função de problematizar relações de poder. Para análise das questões apresentadas, realizou-se estudos bibliográficos referentes ao entendimento da condição de pobreza como desqualificação moral e a estigmatização da criança pobre; em seguida, por meio de pesquisa documental e investigação histórica, buscou-se demonstrar a participação da escola pública na produção da infância pobre como grupo inferior, com destaque para a província/o estado de Minas Gerais no século XIX e início do XX.

Palavras-chave: Criança Pobre. Escola Obrigatória. Outsider.

ABSTRACT – Poor Children as an Outsider Group and their Schooling. The objective of this article is to discuss the social historical view of poor children as an outsider group and their schooling, based on an empirical paradigm developed by Norbert Elias to elaborate on the power relation problem. The questions presented here were analyzed based on a bibliographical study of the view of poverty as moral disqualification and the stigmatization of poor children. Next, based on a documental survey and historical inquiry, it was aimed to elucidate the role of public schooling in the stigmatization of poor children as an inferior group, especially in the province/state of Minas Gerais in the 19th and early 20th centuries.

Keywords: Poor Children. Compulsory Schooling. Outsider.

Introdução

A figuração estabelecidos-outsiders¹, paradigma empírico desenvolvido por Norbert Elias, objetiva explicar o processamento das relações de poder nas dinâmicas de interdependência humana. Entendido como um tema humano universal, os grupos estabelecidos se autorrepresentam como superiores e estigmatizam o grupo *outsider*² como de menor valor humano, estabelecendo desequilíbrio de poder com diferentes gradientes. Na proposição de Elias, a figuração estabelecidos-outsiders é um modelo explicativo, independente da escala da unidade social e do diferencial de poder em questão, se de origem étnico racial, gênero, geração, classe social, etc. Assim afirma,

[...] Entretanto, embora possa variar muito a natureza das fontes de poder em que se fundamentam a superioridade social e o sentimento de superioridade humana do grupo estabelecido em relação a um grupo de fora, a própria figuração estabelecidos-outsiders mostra, em muitos contextos diferentes, características comuns e constantes (Elias; Scotson, 2000, p. 22).

No caso deste texto nos propomos a discutir o fator da desvantagem material como condição de outsider. Mais especificamente, trazer alguns indícios da elaboração da criança pobre como grupo inferior e a participação da Escola neste processo. Minha principal hipótese é a de que as desigualdades materiais de vivência de infância ganham destaque no contexto de elaboração da sociedade de igualdade de direitos desde fins do século XVIII associado à expansão dos debates sobre estabelecimento da escola pública e obrigatoriedade escolar a partir do século XIX.

Antes de tudo, para esta análise, faz-se necessário destacar que a condição de pobreza se fez sentir de modo diferenciado ao longo da história e que a sua caracterização como condição marginal não pode ser naturalizada, pois constituída no processo sócio-histórico de desenvolvimento da sociedade burguesa e da economia de mercado, quando o fato de ser pobre se torna problema social e político. Neste contexto, a eleição da riqueza como fonte de poder de uma classe social sobre outra se diferenciou radicalmente da tradição da linhagem nobre como recurso exclusivo de poder, no contexto dos governos monárquicos, onde a riqueza se fazia em decorrência da própria situação de nobreza, bem como o poder tinha precedência sobre o lucro (Polanyi, 1997).

Outra questão se refere à infância. Também não há que naturalizar os atos de inferiorização da criança pobre e indigente. Foi a partir do século XVI que Igreja e Estado realizaram de modo cada vez mais sistemático várias iniciativas na intenção de amenizar a condição de pobreza da infância, o que contribuiu para a atribuição de estigmas de inferioridade ou mesmo de conotação moral, tais como, desvalida, vadia, delinquente. Destaca-se, ainda, a institucionalização da escola pública e obrigatória para todas as crianças desde o século XIX, e as dificuldades enfrentadas pelas famílias pobres para enviar seus filhos,

em geral, devido à necessidade de seu trabalho. Nesse contexto a qualificação de criança sem escola ou analfabeta passou a compor o espectro de estigmas de inferioridade desse grupo social.

De que modo o modelo de figuração estabelecidos-outsider desenvolvido por Elias pode contribuir para a discussão da estigmatização da infância pobre como grupo inferior, em especial a criança escolar? Na proposição de Elias e Scotson (2000) a figuração estabelecidos-*outsiders* possui constantes estruturais, uma delas é a estigmatização. Os grupos estabelecidos tendem a atribuir ao outro grupo características desqualificadoras, ruins e de anomia (indigno de confiança, desordeiro, indisciplinado, sujo, etc.) como modo de reforçar sua qualidade de bom e a crença de que são melhores, movimento este que Elias nomeia como sociodinâmica de estigmatização.

Quanto mais um grupo é estabelecido em posição de poder, maior a eficácia da estigmatização, contudo essa dinâmica se faz de modo tenso devido à constante ameaça da contra estigmatização pelos *outsiders*. A análise de uma figuração estabelecidos-*outsiders* demanda a investigação quanto ao nível de interdependência entre os grupos sociais, uma vez que quanto maior, maior também a diminuição da dependência desigual e o aumento da possibilidade de alteração do equilíbrio de poder a favor dos *outsiders*.

Outra constante é a necessidade de manutenção da coesão e identificação grupal entre os estabelecidos, de modo que quanto mais este se afirma, mais o outro se desestabiliza. Elias destaca que esse processo demanda sujeição as condutas e valores do grupo como necessário para se diferenciar dos *outsiders*. Observa-se ainda como uma constante, a presença do sentimento de inferioridade humana pelo grupo outsider.

No caso do fator aqui a ser analisado, vantagem econômica, há de se indagar sobre o processo histórico de constituição da desigualdade econômica de um grupo ou de uma sociedade, para se entender como se processou a estigmatização e inferiorização, destacando que a desvantagem econômica pode também estar associada a outros fatores, como origem étnica-racial. No caso brasileiro a estigmatização de negros e pobres como grupo inferior favoreceu a sua condição de marginalidade social.

Para análise das questões apresentadas, organizou-se o texto em dois itens, num primeiro se discute, a partir da bibliografia especializada, algumas questões referentes ao entendimento da condição de pobreza como desqualificação física e moral e à estigmatização da criança pobre; em seguida, por meio de investigação histórica³, pretende-se demonstrar a participação da escola na produção da infância pobre como grupo inferior, com maior destaque para a província/o estado de Minas Gerais.

Vantagem Econômica como Condição de Superioridade e a Produção da Infância Pobre com Grupo Outsider

O estabelecimento da vantagem econômica como fonte de poder se desenvolveu principalmente com o mercantilismo, o industrialismo e a organização da economia de mercado, num processo histórico em que, desde os séculos XV-XVI, os elementos necessários à manutenção da vida humana foram colocados à venda, qual sejam, terra, trabalho e dinheiro (Polanyi, 1997). É neste contexto que se produziu a associação entre condição de pobreza e não trabalho e se difundiu o perigo da pobreza sem controle, em oposição a concepção cristã da condição de ser pobre (Geremek, 1987).

De acordo com Geremek (1987) a partir do século XVI ocorreu, no contexto europeu com extensão para as colônias, uma maior racionalização no tratamento da pobreza expressa em duas atitudes – a presença do Estado na assistência aos pobres e a proibição de mendigar regulada pelas municipalidades. Essas atitudes também demonstram que estava em curso a criminalização da pobreza, bem como a valorização do trabalho como modo de inserção social, gerando ainda maior rigor e controle no tratamento dos necessitados, o que culminou na elaboração de estigmas em relação aos pobres que não trabalhavam, como vadios e vagabundos.

Na Europa desde as legislações de regulamentação de pobres dos séculos XVI e XVII, houve a prescrição para enviar filhos de mendigos como aprendizes para oficinas de artesãos de modo a prevenir a mendicância. Geremek (1987) afirma ainda que na Holanda do século XVI fundaram-se reformatórios para crianças com motivações socioeducativas por meio do trabalho sendo este modelo aplicado em outras localidades. Já na Inglaterra, na primeira metade do século XVIII somavam-se 200 *workhouses*, instituições que abrigavam adultos e crianças pobres oferecendo alimento e moradia em troca de trabalho. Outra experiência para prevenção da mendicância esteve nas escolas *lassalistas*, na França, com ênfase fundamentalmente na aprendizagem da doutrina cristã, leitura, escrita, aritmética incluindo usos comerciais e de escritório (Manacorda, 1989).

A partir de fins do século XVIII o problema da pauperização foi discutido de modo abundante. Uma referência de época para as discussões sobre a pobreza foi Jeremy Bentham (1748-1832). No entendimento deste reformador social a pobreza é o estado daquele que, para sobreviver, precisa trabalhar, e a indigência é o estado daquele que, desprovido de toda propriedade, não pode trabalhar ou o ganho com seu trabalho é insuficiente para se manter (Bentham, 1979). Já nos registros de Marx (1975) sobre as Leis Sanguinárias ou Lei dos pobres, instituídas na Inglaterra no século XVI observa-se distinções da situação de pobreza, ou mesmo matizes da estigmatização: indivíduos não proprietários, mas trabalhadores e honestos, e aqueles que se recusam ao trabalho e acabam se constituindo um ônus econômico e perigo social.

Nesse contexto constitui-se uma concepção onde a dependência do pobre em relação a outros, seja do patrão ou da assistência do Estado, o torna incapaz de levar uma vida racional, ou mesmo a terem experiências significativas de modo a constituírem corpo político. A posse de propriedade passou a ter qualidades morais, porque passível de ser obtida pelo trabalho honesto.

Já a crise social de fins do século XIX, devido à crescente mobilização operária, reforçou os estigmas em relação à população pobre, George Rudé (1991) comenta como eram quase unânimes as associações pejorativas em torno dos revoltosos, inclusive por parte de historiadores liberais e estudiosos sérios dos movimentos populares, palavras como *turba*, *ralé*, *bandidos*, *canalhas*, *vagabundos*, *rebotalho da sociedade*, *selvagens* são exemplos de alguns dos adjetivos dados aos populares no sentido de desqualificá-los. Neste contexto, representantes do Estado, elites industriais e proprietárias, passaram a investir em políticas sociais como a legislação trabalhista. Também ocorreu cada vez mais um apelo à escolarização das crianças como fator de prevenção da pobreza e marginalidade, portanto, facilitador do progresso social, e aparecimento de instituições para a assistência da então denominada infância desvalida.

Destaca-se que no caso da criança, sua condição de marginal se deu até anterior a sua condição social, pois durante muitos séculos a própria infância como geração se apresentou de modo marginal na sociedade, tendo sido Philippe Ariès (1987), um dos pioneiros nos estudos da história da infância, a demonstrar tal fato. Na perspectiva das relações geracionais, temos que a partir do século XVII ocorreram mudanças na direção do desenvolvimento das sensibilidades dos adultos em relação às crianças, favorecendo a conscientização das diferenças geracionais e da necessidade de cuidar e proteger a infância. Esse contexto possibilitou a elaboração da existência da criança desvalida no âmbito das representações de uma infância desejada.

Observa-se que a palavra *desvalida* é encontrada na documentação e legislação para se referir as crianças em situações marginais. O prefixo *des* confere significado a esta situação – não ser válido, do ponto de vista físico, material, cultural. Portanto há de se investigar que o sentido de *ter validade* numa sociedade é uma construção histórica. Especificamente no século XIX em diante o estigma de criança desvalida passou a ser atribuído à criança sem validade econômica e social, ou seja, a criança pobre, abandonada ou delinquente (Veiga, 2012).

Mas é importante destacar que, em geral, o entendimento de sua situação é o de marginalidade transitória e as ações individuais ou públicas se fazem no sentido de sua inserção social, ou melhor, integração social pelo trabalho, pela produção de uma validade ou utilidade. Portanto a questão da inclusão ou exclusão da infância marginal esteve integrada à ideia de utilidade ou validade social pelo trabalho. Ou de acordo com Jean-Claude Schmitt (1990, p. 420), “Em cada época, existe, pois, uma linha de demarcação que determina a integração ou a rejei-

ção dos marginais. É em função dela que se estabelece o critério variável, de ‘utilidade’ social”.

A concepção de educação para crianças marginalizadas socialmente foi, portanto, caracterizada pelo apelo à educação pelo trabalho voltada para a utilidade social. Contudo, isso somente faz sentido no contexto em que houve aumento do número de crianças abandonadas, pois historicamente o trabalho infantil nas classes pobres era regra. Ou nas palavras de Thompson (1987, p. 203), “O trabalho infantil não era uma novidade. A criança era uma parte intrínseca da economia industrial e agrícola antes de 1780, e como tal permaneceu até ser resgatada pela escola”. O autor destaca ainda que a forma predominante de trabalho infantil era a doméstica, no âmbito da economia familiar. Com o desenvolvimento do sistema industrial se tornou frequente a exploração do trabalho infantil, que, contudo, será regulamentado e combinado com a obrigação da frequência à escola (Engels, 1985). Já a incorporação do conteúdo moral ao trabalho na educação de crianças pobres e abandonadas esteve estreitamente relacionada com o desenvolvimento da vida urbana, os riscos de criminalidade e a “[...] preocupação utilitária em habilitar as crianças às ocupações industriais” (Thompson, 1987, p. 261).

No Brasil colonial a associação institucional entre criança pobre e trabalho pode ser encontrada nas Ordenações Filipinas⁴ que regulamentava sobre órfãos pobres. Em 1731 foi criado o cargo de Juiz de órfãos com a função de cuidar do destino de crianças e jovens órfãos, pobres ou não. No caso dos órfãos pobres a partir de 7 anos poderiam ser dados a soldada, ou seja, entregues a tutores, estes pagariam um preço pelo seu trabalho, o objetivo era coibir a escravização das crianças. Mas a lei ordena também que os tutores façam com que a criança aprenda o ofício de seu pai, ocupando-se da lavoura ou ofícios mecânicos (Ordenações Filipinas, 1985b).

A mesma legislação previa a existência de hospitais e albergarias para criação de enjeitados, crianças órfãs e/ou abandonadas de filhos de religiosos e mulheres casadas “[...] de tal modo que as crianças não morram por falta de criação” (Ordenações Filipinas, 1985a, p. 211). Dispõe ainda para que as Câmaras Municipais providenciem a criação, educação e destino de crianças expostas, portanto a presença do Estado nas políticas assistencialistas já se faz presente desde então, embora associado à Igreja. Maria Luiza Marcílio (1998) observa que em Portugal, diferentemente de outros países europeus, e por extensão nas colônias, desde o século XVI a municipalidade era obrigada a manter órfãos e desvalidos. Assim na colônia foram criadas as rodas de expostos em Santas Casas de Misericórdia, mas também Recolhimentos para meninas em convênio com as Câmaras Municipais.

No século XIX, durante vigência da monarquia constitucional, as Misericórdias e as Rodas eram controladas e subsidiadas pelas assembleias provinciais. Também outras iniciativas surgiram para a profissionalização de meninos pobres como é o caso do Seminário de São Joaquim no Rio de Janeiro. O decreto de 12 de dezembro de 1831 (Brasil,

1878) dá estatutos ao seminário criado na corte para a sustentação e ensino dos meninos órfãos e desvalidos:

Sendo da obrigação dos governantes, independente dos sentimentos de humanidade, cuidar da sustentação e ensino dos meninos órfãos e desvalidos, a fim de que, convenientemente educados, e com profissões honestas venham depois a ser úteis a si e à nação, que muito lucra com bons costumes e trabalho [...] (Brasil, 1878, p. 61).

Nos estatutos da instituição, capítulo I, sua função é reafirmada:

O seminário de São Joaquim é um estabelecimento de caridade pública, destinado a recolher os meninos órfãos e desvalidos, a fim de serem nele educados convenientemente, e habilitados ao exercício de misteres honestos e proveitosos (Brasil, 1878, p. 62).

Ao longo do século XIX várias outras instituições foram criadas com o mesmo fim de conciliar instrução e aprendizagem de ofício. Podemos destacar a regulamentação a partir de 1840 da educação de crianças expostas e órfãs em Arsenais de Guerra e da Marinha como crianças aprendizes, a criação de colônias agrícolas logo após a lei do ventre livre (Brasil, 1871), de liceus de artes e ofícios, patronatos e institutos agrícolas e escolas profissionalizantes no século XX (Marcílio, 1998). É importante destacar que apesar da longa tradição da presença do Estado na assistência à infância desvalida, esta ação se fez em parceria com instituições religiosas, iniciativa individual, instituições de característica filantrópica, fundadas por médicos e juristas entre outros, fazendo surgir uma diversidade de instituições: asilos, colégios de órfãos, casas de educandos artífices, associações filantrópicas, etc.

Nas primeiras décadas republicanas o Código de Menores de 1927 (Brasil, 1927) sistematiza e unifica a nível nacional a assistência a crianças abandonadas e órfãs pobres. Neste a assistência é definida para menores de 18 anos, sejam pobres abandonados, vadios e/ou delinquentes (Brasil, 1927). Embora a expressão menor, para se referir a menor de idade, já se fizesse presente em legislações anteriores (Passetti, 1995), podemos dizer que o Código de 1927, ao ser nomeado como *Código de Menores* e tratar de questões referentes a crianças desvalidas consolidou a associação da palavra menor a crianças pobres, abandonadas, vadias e/ou delinquentes, e até mesmo a crianças submetidas ao trabalho infantil, consagrando as crianças deste grupamento social o estigma de ruim e de inferioridade. O Código também naturalizou a aprendizagem de um ofício e o trabalho como fatores de regeneração e de elaboração de validade social. O surpreendente é que na documentação escolar, também o termo menor foi encontrado para se referir a crianças escolares pobres, como veremos.

Alunos Pobres como Grupo Inferior

Garantindo a Constituição a Instrução Primária gratuita a todo o cidadão, esta salutar disposição a respeito dos meninos pobres será quase ilusória se o governo não for autorizado a dispender alguma quantia: com o fornecimento de papel, exemplares e compêndios, e outros objetos de pouco valor que lhes são indispensáveis. Que importa que estes *desgraçados* frequentem as escolas, se lhes falecem todos os meios para conseguir a Instrução elementar? E note-se que tais indivíduos são os que devem deixar mais cedo as escolas, para que possam oportunamente aplicar-se ao uso da vida, de que hão de tirar os meios de subsistência (Relatório de Presidente de Província, 1837, p. 8, grifos meus).

Com a instalação da monarquia constitucional em 1822, ficou garantido na Constituição de 1824 (Brasil, 1937), artigo 179, o direito de os cidadãos frequentarem a escola, sendo que a partir do Ato Adicional de 1834, a legislação sobre a instrução elementar ficou a cargo das Assembleias Provinciais. Mas até antes dessa data já é possível encontrar na escritura escolar o termo *aluno pobre*, mais recorrente nos mapas de frequência de alunos elaborados pelos professores e nos relatórios dos inspetores escolares e presidentes de província⁵.

Por exemplo, na relação de um professor particular de Barra do Saboeiro de 12 de dezembro de 1831, 03 alunos frequentam de graça, 01 deles é órfão e outros dois são registrados apenas com o nome da mãe⁶; noutra relação de 24 de novembro de 1832, Paraopeba, 03 alunos são filhos de negros, dois são registrados com o nome das mães e um com o nome do pai, preto forro⁷; na relação de Sabará, 1832, dos alunos infrequentes, há referências a afilhado, sobrinhos além de registros como pobre e preto pobre⁸, ou ainda na relação do mestre particular José Carlos Ferreira, de Cachoeira do Campo, 02 alunos são escravos (05 e 07 anos), um é órfão (14 anos) e um é exposto (14 anos)⁹.

No relatório de um delegado literário, de 12 de maio de 1844, encontra-se, no anexo 01, mapas de frequência com comentários do delegado sobre aulas (escolas) visitadas. Por exemplo, no mapa da aula da Vila da Conceição do Serro, de 32 alunos, 04 são destacados como pobres ou muito pobres. Nos comentários de outras 02 aulas, sendo uma também do Serro, o delegado registra que segundo o professor há 116 meninos matriculados, frequentam 90, mas que no dia de sua visita somente encontrou 33 presentes, destes, destaco o registro de 2 crianças: *Manuel Casemiro, 10 anos, calça e camisa de pobre, pois o seu educador também o é; Alexandre Pereira da Cruz, 13 anos, jaqueta de bastão, camisa de algodão rota, calça de droga remendada, sua mãe vive parcamente*¹⁰.

Apesar da institucionalização da escola elementar pública desde o início do século XIX, ela se estabeleceu de modo muito precário, uma vez que não foi plenamente assumida pelos governos provinciais havendo vários problemas com a falta de prédios adequados, de materiais e objetos escolares e de professores, na maioria das vezes o que se observa é improviso e precariedade de toda ordem nas condições de ensino. Por outro lado, são vários os registros da pobreza da população e da

necessidade do trabalho infantil por parte das famílias. Para minimizar os problemas, o governo provincial buscou parcerias para a manutenção das escolas, como por exemplo, solicitação de doações de materiais e edifícios escolares através de subscrições, criação de caixas escolares e fundos municipais, tal qual pode ser identificado na legislação. Destaca-se especialmente a regulamentação de subvenções para aulas particulares, cujos mestres recebiam *alunos pobres*, esta nova possibilidade introduziu no cotidiano escolar e na vida das crianças uma nova qualificação – a de *aluno pobre*, especialmente pela nova rotina do professor de ter que elaborar a listagem dos alunos pobres para o pedido de materiais e verbas, conforme rezava a regulamentação.

O recebimento de materiais e objetos escolares para alunos pobres foi compreendido como um benefício concedido por várias leis provinciais. São muitos os ofícios de professores solicitando materiais e alguns relatórios de presidentes da província registram a compra e repasse de *objetos indispensáveis aos alunos pobres*, além de constantes referências de que a compra de tais objetos deveria ser reduzida ao mínimo custo. No relatório apresentado pelo Diretor Geral de Instrução pública de 04 de março de 1859¹¹, este afirma que os cofres públicos carregam com a *despesa provinda da prestação de mestres, de casas escolares e do fornecimento de papel, penas e tintas aos alunos pobres e muitas vezes dos compêndios, classes e bancos necessários*. Dado o volume de gastos sugere que o governo continue com o *auxílio aos pobres*, mas que as casas, as classes (mesas) e assentos deveriam ficar por conta dos pais de alunos.

Por sua vez, quanto a regulamentação de subsídios a aulas particulares houve uma significativa variação das normas, especialmente no que toca a distância destas em relação à localização das escolas públicas; durante o período imperial as subvenções oscilaram entre 120\$000 e 250\$000 anuais por aluno, sendo que algumas legislações determinavam o limite de alunos por aula particular. A lei 1769 de 04 de abril de 1871 (Minas Gerais, 1871, art. 1º § 9º) é mais precisa em relação ao assunto afirmando que o presidente de província fica autorizado a “[...] subvencionar a escola particular que distar mais de 12 km da escola pública com a gratificação de mil reis mensais por cada aluno pobre que nela for admitido até o número de 25, e excedendo o número criará ali uma escola pública”. Em geral a subvenção era solicitada pelos pais, ou mesmo encaminhada pelos inspetores, em correspondência entre inspetores da instrução de 03 de janeiro de 1872, há o pedido da criação de uma escola pública, *pois o que tem ali é particular e as famílias pobres tem de colocar seus filhos lá tendo dificuldades para pagar a aula*¹².

A partir dos anos de 1850, incentiva-se também a prática de subscrições para compra dos objetos destinados aos pobres, sendo que no regulamento 44, de Lei 960 de 05 de junho de 1858 (Minas Gerais, 1860), há a garantia de que os nomes dos subscritores seriam publicados pela Imprensa, característica das práticas filantrópicas da época como forma de dar visibilidade e confirmar o grupo estabelecido. Outros documentos nos indicam para o crescimento das discussões relativas à necessidade de fundação de associações ou sociedades de beneficência

ou ainda de imposto provincial para socorrer os *alunos pobres*. Em relatório da instrução pública de 14 de junho de 1865, os relatores discutem a questão da gratuidade do ensino e o exemplo europeu de manutenção de associações de beneficência, como um remédio para o problema das crianças que não frequentam a escola *por não terem o que vestir*. Em circular da Inspeção Geral de Instrução, de julho de 1873, para os delegados, o inspetor fala da necessidade de se recorrer ao *patriotismo dos habitantes* para ajudar os meninos indigentes e *dar maior desenvolvimento a instrução, que tanto interessa ao governo como ao povo*¹³.

O Regulamento 84 da lei 2476 de 1879 normatiza o funcionamento das caixas escolares em cada paróquia para “[...] socorrer os meninos indigentes, proporcionando-lhes meios de aprender e outrossim, para adquirir a mobília necessária à escola e fornecer livros e utensílios aos alunos pobres” (Minas Gerais, 1879, p. 17). A caixa escolar seria mantida a partir de multas, donativos e subscrições a serem promovidas pelos membros dos conselhos paroquiais. Observa-se que a pretexto de socorrer alunos pobres, a verba das caixas escolares deveria inclusive suprir o mobiliário escolar.

Pelos registros, parece que tal iniciativa não gerou os benefícios esperados. Em relatório de 02 de agosto de 1883¹⁴, o presidente da província afirma que *não tem como conseguir a obrigatoriedade do ensino sem ir ao auxílio dos pais que pelo estado de pobreza não podem levar seus filhos à escola*. Acrescente que a maior dificuldade para o alargamento do ensino é a questão financeira da classe escolar desvalida. No regulamento n. 100 de 1883 (Minas Gerais, 1883), foi criado o fundo escolar provincial, que também não foi suficiente. Em relatório de 01 de agosto de 1885¹⁵, o vice-presidente da província afirma que a quota de 10:000\$000 para aluguel de casas e fornecimento de livros e objetos para meninos pobres era insuficiente e que o fundo escolar municipal não havia apresentado resultados.

Além dos problemas com instalações e objetos escolares registram-se problemas com alimentação e vestimenta, como atesta a correspondência de um delegado para o presidente da província em 14 de dezembro de 1839¹⁶. Neste, o delegado comenta que o número diminuto de alunos é devido a *suma pobreza de alguns pais a ponto de não ministrarem a seus filhos os alimentos e vestuários nas escolas existentes*, que isso poderia ser removido se a Assembleia Provincial mandasse fornecer alimento *absolutamente indispensável para estes meninos infelizes, que por semelhante motivo são condenados a perpétua ignorância*.

Vários outros documentos atestam a falta de vestimentas e alimentação como motivo de infrequência dos alunos, em relatório de visita a uma aula (escola), de 12 de maio de 1844¹⁷, o delegado diz que muitos meninos faltam a aula *pela demasiada pobreza, uns para irem à lenha, outros procurar mantimentos para seus pais, outros enfim por falta de vestuário*. Sobre os alunos frequentes diz que quase todos estavam sem mangas de camisa, poucos de jaquetas e todos descalços. Em relação à infrequência devido à necessidade de trabalhar também são vários os registros. Em 03 de junho de 1836¹⁸ o delegado afirma em seu

relatório que a ausência do adiantamento da instrução se deve pelo fato do grande número de pais pobres que são *obrigados a distrair seus filhos nos misteres da vida*, outros afirmam que os filhos ajudam na colheita e na capina.

No relatório de 22 de abril de 1868¹⁹, o delegado afirma também que a principal causa de infrequência é a pobreza, pois as *famílias pobres vêm-se na necessidade de utilizar-se dos filhos menores e outras vezes não tem como comprar-lhes vestidos decentes para enviá-los à escola*. Outros afirmam que a classe pobre vê em seus filhos mais um ajudante de trabalho e que os pais põem em dúvida a utilidade da escola e suas vantagens práticas. A precariedade com que se instalou a escola pública e obrigatória desde os tempos imperiais contribuiu significativamente para a estigmatização das crianças pobres, levando em consideração que, apesar da frequência muito irregular, as crianças *desgraçadas e infelizes* foram em geral as majoritárias nas aulas públicas de instrução elementar (Schueler, 1999; Veiga, 2008).

O mesmo não é possível verificar nos anos iniciais da República. Já em fins do século XIX, reformas escolares da educação primária introduziram o Grupo Escolar como novo modelo de escola caracterizado principalmente pela seriação e nova dinâmica administrativa com a introdução do diretor escolar. No contexto republicano é possível verificar maior presença de crianças oriundas das camadas médias, bem como oferta mais diferenciada de escola pública, seja em relação a sua localização, se urbana ou rural; seja no modo de organização da seriação escolar (grupos escolares, escolas isoladas, escolas reunidas); seja na administração e financiamento, se municipal ou estadual.

Apesar do protagonismo dos Grupos Escolares nas reformas estaduais como ícone da modernidade (Vidal, 2006) e também como afirmação dos poderes políticos locais, estudos mais recentes vêm demonstrando que havia significativa diferença entre a oferta de Grupos Escolares e de Escolas Isoladas, com larga predominância deste último tipo (Souza; Silva; Sá, 2013). O que se quer chamar atenção aqui é que paradoxalmente, a experiência republicana aprofundou as desigualdades escolares e a visibilidade das crianças pobres, tendo em vista a frequência de crianças oriundas das classes médias nos Grupos Escolares e a ampliação do trabalho infantil proporcionado pelo desenvolvimento urbano (Hahner, 1993).

Como possibilidade de discussão desta questão, destaco as ações envolvendo as Caixas Escolares. No caso de Minas Gerais, a legislação é vasta e confirma a intenção já registrada no período imperial de socorro aos alunos pobres. Mas no período republicano essa instituição expressa de modo mais concreto as tensões do estabelecimento das sociedades de direito, tendo em vista duas situações recém-instituídas (ainda que no final do período imperial), mas com larga repercussão na organização da República, quais sejam: exigência de saber ler e escrever para votar e ser votado (1881), abolição da escravidão (1888).

Em campanha pela instalação da Caixa Escolar na cidade de Araguary, Minas Gerais, o diretor do Grupo Escolar da cidade, Mario da

Silva Pereira, distribuiu uma circular à população em 05 de dezembro de 1909, onde argumentava,

O ensino público moderno é e deve ser fundamentalmente democrático. A escola é uma instituição aberta a todas as classes sociais que ali reunidas e niveladas pela mesma proteção com que a lei sancionara a igualdade de todos, vão receber igualmente, a instrução adequada aos diversos misteres da vida, a mesma educação uniforme e sistemática, sem privilégios, nem distinções pessoais a não ser os que derivam da capacidade e aplicação individuais [...] não basta unidade programada do ensino e a liberdade da matrícula escolar; é ainda mister que ao lado da igualdade moral e pedagógica do ensino, seja mantida a igualdade material necessária nas condições externas dos educandos [...] *é preciso destruir na escola as desigualdades materiais aparentes, que tem para a criança incontestável prestígio* [...]. Na convivência de meninos de diversas condições sociais, *é fácil de observar-se a ascendência que, natural e progressivamente, se vai desde logo acentuando dos ricos sobre os pobres, e é isto justamente o que se torna necessário evitar na escola* [...] evitar-se-á o confronto desalentador e prejudicial, que se possa fazer, *da situação humilde dos pobres, em regra mal vestidos e alimentados, com a aparência feliz e abastada dos favorecidos da fortuna*²⁰ (Depoimento de Mario da Silva Pereira, diretor do Grupo Escolar, 1909, grifos meus).

O depoimento é revelador da figuração estabelecidos-outsiders. Nota-se marcante diferencial de poder entre crianças pobres e abastadas, como parte do estabelecimento das escolas públicas. Como vimos, este fato se arrasta desde os tempos imperiais, uma vez que a própria socialização escolar revelou o quão complexa é a tarefa de atender a heterogeneidade social de modo igualitário²¹.

Na abordagem de Elias há de se indagar sobre as estratégias de elaboração dos diferenciais de poder, por meio de variadas questões. Como o grupo superior faz com que o outro grupo se sinta inferior pela ausência de determinadas qualidades? Como mantém entre si crença de que são melhores? Quais os meios para impor esta crença de superioridade? Quais recursos ou fontes de poder são acionados para um grupo afirmar sua superioridade ou desprezo em relação a outro grupo? Que recursos de poder permite ao grupo superior afirmar sua superioridade e lançar um estigma sobre os outros como pessoas inferiores? (Elias; Scotson, 2000).

No relato do diretor do Grupo Escolar de Araguay o desequilíbrio de poder foi retratado no contraste estabelecido entre *felicidade* das crianças ricas e o estigma de inferioridade atribuído aos humildes *pobres infelizes*. Neste caso a desqualificação social não se fez propriamente por desprezo, mas pela evocação do sentimento de pena.

Em Minas Gerais a legislação da Caixa Escolar durante os anos iniciais da República sofreu algumas mudanças. No regimento interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas de 1907 a Caixa Escolar, tinha como objetivo atender a pequenas despesas e auxiliar os alunos pobres tendo como fonte de receita, donativos, arrecadações em festas e quermesses e curiosamente gratificações não pagas aos professores e funcionários faltosos²². Há informes de doações espontâneas feitas por mo-

radores, em geral representados como sendo atos de patriotismo e tal qual nos tempos imperiais, como demarcação do lugar do estabelecido. Em 1908 o inspetor da cidade de Muzambinho registra que,

O Cel. Arantes é um moço imparcial, conceituado e tão dedicado à instrução, que anualmente fornece aos alunos pobres das escolas públicas da cidade, vestuário e utensílios escolares no valor de 500\$000, como fui informado pelos próprios professores. É um ato de patriotismo digno de louvor²³ (Fala do inspetor da cidade de Muzambinho, 1908).

A existência dessa instituição expõe a incompetência do Estado em financiar a educação pública, mas principalmente favoreceu o tensionamento entre as crianças contempladas pela Caixa Escolar e crianças que não necessitavam. Em 12 de julho de 1913 há relato sobre o fornecimento de merenda diária aos alunos pobres do Grupo Escolar de Santa Rita do Sapucaí, com dinheiro proveniente da Caixa Escolar²⁴. Outro documento registra sessão festiva da Caixa Escolar do Grupo Escolar da cidade de Mateus Leme, cujo objetivo principal é *socorrer alunos pobres*, tendo ampla cobertura da imprensa local, e, portanto, favorecendo a visibilidade da condição de inferioridade das crianças beneficiadas. O inspetor assim relata, *comparecendo, além de muitos sócios, 'muitas outras pessoas gradas', foram distribuídos vestuário aos alunos minimamente pobres e prêmios ao que mais se distinguiram pela frequência as aulas e bom comportamento*²⁵.

Na década de 1920, em pleno contexto de campanhas de combate ao analfabetismo, uma regulamentação chama a atenção, o decreto 6655, artigo 24 de 18 de agosto de 1924, institui que a obrigatoriedade da frequência escolar não se estende a crianças pobres: “[...] excetuam de obrigatoriedade os *menores* impossibilitados de frequentar escola por falta absoluta de meio de comunicação ou por indigência notória” (Minas Gerais, art. 24, grifos meus). Mas para *facilitar a frequência de menores indigentes*, o artigo 470 reafirma necessidade da Caixa Escolar para distribuição de *prêmios, merenda, roupa, calçado, objetos de uso pessoal, medicamentos*. Esse procedimento deveria ser controlado pelos professores, de acordo com o artigo 473, “[...] para os fins de assistência, os professores organizarão as listas de alunos indigentes de suas classes, que tenham de ser socorridos”. Como no contexto imperial, também na República, listas de *alunos indigentes* passaram também a integrar a operação escriturística da escola na produção da infância.

Ressalta-se a diversidade do léxico para se referir às crianças pobres na escola: alunos pobres, infância desvalida, menores e alunos indigentes, sendo que o uso do termo *menor* na documentação escolar será mais frequente na década de 1920. Como já comentado, desde o código penal de 1890 a palavra menor deixou de significar menor idade e passou a designar crianças infratoras, sendo reafirmado no Código de Menores de 12 de outubro de 1927 (Brasil, 1927). Neste contexto, ressalta-se o modo indiscriminado com que o termo foi utilizado para definir a inferioridade de um grupo: crianças abandonadas, órfãs pobres, infratoras, trabalhadoras e também para crianças pobres na escola.

Durante a realização do Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas em maio de 1927, como preparatório para a reforma de Francisco Campos, a Caixa Escolar foi reafirmada como *instituição auxiliar* em toda escola pública, organizada por pessoas gradadas da localidade e com contribuições obrigatórias (Minas Gerais, 1927). Durante o evento foi divulgado por meio de fotografias, várias iniciativas dos diretores dos Grupos Escolares, entre eles, o do Grupo Escolar da cidade de Areado, onde houve a “Inauguração da merenda diária, mantida pela Caixa Escolar Antonio Hygino, anexa ao grupo do mesmo nome, e da qual se beneficiam os alunos pobres” (Minas Gerais, 1927, p. 500).

Considerações Finais

Finalizou a festinha, a alegoria – uma simbolizando a Caixa Escolar, tendo numa das mãos uma lâmpada elétrica e na outra, um livro, que parecia entregar a uma criança, *de joelhos*, simbolizando a infância desvalida²⁶ (Relato do inspetor escolar Raimundo Nunes de Oliveira, 1914, grifo meu).

Este trecho é do relato feito pelo inspetor escolar Raimundo Nunes de Oliveira por ocasião da inauguração da Caixa Escolar na cidade de Divino, em 14 de dezembro de 1914. No diálogo com Norbert Elias é possível detectar algumas pistas para o entendimento da elaboração, nas sociedades industriais, da condição de ser pobre como posição *outsider*, tendo em vista a interdependência entre pobres e ricos, mas principalmente a graduação desta interdependência, e em geral a existência de muita dependência dos pobres, e ao mesmo tempo o processo de eleição da vantagem econômica como distinção social.

Especificamente no caso das crianças pobres, a expansão da escola pública obrigatória, de modo precário e desigual, contribuiu decisivamente para a sua referência como *outsider*. Retomando o relato do inspetor, perguntamos, à luz do modelo explicativo de Elias, que relações de poder permitiram a representação da criança a ser beneficiada pela Caixa Escolar como pessoa sem validade e a ser validada pelo livro, pelo conhecimento?

Desde século XIX com a consolidação da economia de mercado, a produção da validade das crianças pobres pelo trabalho e pela escola se apresentou de modo conflituoso. Iniciativas como regulamentação do trabalho infantil e da obrigatoriedade escolar não foram suficientes para alterar sua posição de *outsider*. A questão é que a efetivação da educação escolar como espaço de vivência da infância provocou um dilema junto às camadas pobres da população. Embora este fato já fosse totalmente perceptível no século XIX, no processo de organização do governo republicano brasileiro, houve significativa alteração na função da escola, enquanto formadora do eleitor e do cidadão.

Mas, se de um lado a escola se apresentou como direito dos cidadãos, de outro pouco se alterou as condições das crianças pobres de frequência à escola, indicando relações de poder profundamente desiguais e vivência de tensões de classe na escola. Embora ainda não haja

estudos relacionados à eficácia das Caixas Escolares para melhorar a frequência das crianças pobres à escola, há uma evidência de que a sua existência favoreceu a elaboração de estigmatização das crianças pobres como inferiores.

Recebido em 20 de abril de 2016
Aprovado em 15 de maio de 2017

Notas

- 1 O modelo foi desenvolvido a partir de pesquisa realizada juntamente com John L. Scotson em fins dos anos de 1950 na comunidade de Winston Parva (nome fictício dado à localidade), Inglaterra, sendo o livro publicado pela primeira vez em 1965.
- 2 A palavra outsider foi mantida em inglês, seguindo a edição brasileira.
- 3 Os documentos pesquisados pertencem ao acervo do Arquivo Público Mineiro (APM) e tiveram ortografia atualizada.
- 4 Código do direito português, sancionado por Felipe I em 1595, e impresso no reinado de Felipe II, em 1603.
- 5 Por estarmos discutindo condições da infância, a localização do aluno pobre somente será possível a partir das representações elaboradas por adultos, ou seja, pelo poder público, pelos professores e em algumas vezes por pais ou responsável.
- 6 Seção Provincial (1831a).
- 7 Seção Provincial (1832a).
- 8 Seção Provincial (1832b).
- 9 Seção Provincial (1831b).
- 10 Seção Provincial (1844b).
- 11 Relatórios de Presidente de Província (1859).
- 12 Seção Provincial (1872).
- 13 Seção Provincial (1873).
- 14 Relatórios de Presidente de Província (1883).
- 15 Relatórios de Presidente de Província (1885).
- 16 Seção Provincial (1839).
- 17 Seção Provincial (1844a).
- 18 Seção Provincial (1836).
- 19 Relatórios de Presidente de Província (1868).
- 20 Secretaria do Interior (1909).
- 21 Esta questão, sabemos, é clássica, foi objeto de análise de diferentes autores, sendo que no século XIX Karl Marx (1975) e Friedrich Engels (1985) podem ser considerados aqueles que melhor desvendaram as consequências sociais da desigual distribuição da riqueza, ou ainda a distribuição desigual dos meios de satisfação das necessidades materiais dos seres humanos.
- 22 Minas Gerais (1907).

23 Secretaria do Interior (1908).

24 Secretaria do Interior (1913).

25 Secretaria do Interior (1914).

26 Secretaria do Interior (1914).

Referências

- ARIÈS, Philippe. **El Niño y la Vida Familiar em el Antiguo Régimen**. Madrid: Taurus Ediciones, 1987.
- BENTHAM, Jeremy. **Uma Introdução aos Princípios da Moral e da Legislação**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- ENGELS, Friedrich. **A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global, 1985.
- GEREMEK, Bronislaw. **A Piedade e a Força: história da miséria e da caridade na Europa**. Lisboa: Terramar, 1987.
- HAHNER, June. **Pobreza e Política: os pobres urbanos no Brasil (1870-1920)**. Brasília: Edunb, 1993.
- MANACORDA, Mario. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica a economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- PASSETTI, Edson. O Menor no Brasil Republicano. In: PRIORE, Mary del (Org.). **A História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1995. P. 146-175.
- POLANYI, Karl. **The Livelihood of Man**. New York: Academic Press, 1977.
- RUDÉ, George. **A Multidão na História**. Estudo dos Movimentos Populares na França e na Inglaterra, 1730-1848. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- SCHMITT, Jean-Claude. A História dos Marginais. In: LE GOFF, Jacques. **A Nova História**. Coimbra: Almedina, 1990. P. 5-15.
- SCHUELER, Alessandra F. Matinez. Crianças e Escolas na Passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999.
- SOUZA, Rosa Fatima de; SILVA, Vera Lucia Gaspar; SÁ, Elizabeth (Org.). **Por uma Teoria e uma História da Escola Primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- VEIGA, Cynthia Greive. Escola Pública para os Negros e os Pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.
- VEIGA, Cynthia Greive. História da Educação Social: um campo de investigação para a história da educação. In: PESSANHA, Eurize; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Tempo de Cidade, Lugar de Escola: história, ensino e cultura escolar em 'escolas exemplares'**. Uberlândia: EDUFU, 2012. P. 17-37.

VIDAL, Diana (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

Documentos

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. In: DANTAS JUNIOR, João da Costa Pinto. **As Constituições do Brasil**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1937. P. 883-917.

BRASIL. Decreto de 12 de dezembro de 1831. Dá estatutos ao Seminário de S. Joaquim, creado nesta Côrte para sustentação e ensino dos meninos orphãos e desvalidos. **Collecção das Leis do Império do Brazil**, Rio de Janeiro, 1878.

BRASIL. Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e protecção a menores. **Colecção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1927. P. 476.

BRASIL. Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annaul de escravos. **Colecção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1871.

MINAS GERAIS. As Theses Discutidas na Memorável Assembléa de Educadores Mineiros. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, v. 3, n. 22, ago./dez. 1927.

MINAS GERAIS. Decreto n. 1969 de 3 de janeiro de 1907. O Presidente João Pincheiro e Silva e seu subsecretário Manuel Tomaz de Carvalho Brito aprovam o Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Minas Gerais. **Collecção das Leis Mineiras**, Belo Horizonte, 3 jan. 1907.

MINAS GERAIS. Decreto n. 6655, de 18 de agosto de 1924. Aprova o regulamento do ensino primário. **Collecção de Leis de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 19 ago. 1924. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:minas.gerais:es:es:decreto:1924-08-18;6655>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

MINAS GERAIS. Lei n. 1769 de 4 de abril de 1871. Carta da lei que altera o regulamento n. 56 de 10 de março de 1867, a lei 1.400 de 9 de dezembro do mesmo anno e contem outras disposições a respeito da instrução publica. **Collecção das Leis de Minas Gerais**, Ouro Preto, 4 abr. 1871.

MINAS GERAIS. Regulamento n. 100 á lei n. 2892. O Doutor Presidente da Provincia de Minas Gerais, usando da autorização conferida no parágrafo 2º do artigo 4º da Lei n. 2892 de 6 de novembro de 1882, determina que, quanto ao ensino publico e particular, se observe o seguinte. **Collecção de Leis de Minas Gerais**, Ouro Preto, 1883.

MINAS GERAIS. Regulamento n. 44 á lei n. 960. O Presidente da Provincia de Minas Gerais, uzando da autorisação que lhe concede a Lei Provincial nº 960 de 5 de Junho de 1858, ordena que, relativamente á instituição da Mocidade Mineira, seja observado o seguinte. **Collecção de Leis de Minas Gerais**, Ouro Preto, 1860.

MINAS GERAIS. Regulamento n. 84 á lei n. 2476. O Presidente da Provincia de Minas Gerais, autorizado pelo parágrafo 8º do art. 3º da lei 2476 de 9 de novembro de 1878, determina que sobre o ensino publico e particular da provincia se observe o seguinte. **Collecção de Leis de Minas Gerais**, Ouro Preto, 1879.

ORDENAÇÕES FILIPINAS. **Livro I**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985a.

- ORDENAÇÕES FILIPINAS. Livro V. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985b.
- RELATÓRIOS de Presidente de Província. Filme 003, gaveta E-7. Minas Gerais, 04 mar. 1859.
- RELATÓRIOS de Presidente de Província. Filme 004, gaveta E-7. Minas Gerais, 02 ago. 1883.
- RELATÓRIOS de Presidente de Província. Filme 005, gaveta E-7. Minas Gerais, 22 abr. 1868.
- RELATÓRIOS de Presidente de Província. Filme 010, gaveta E-7. Minas Gerais, 01 ago. 1885.
- SEÇÃO Provincial. 1/42, Caixa 04, P. 35. Minas Gerais, 03 jun. 1836.
- SEÇÃO Provincial. 1/42, Caixa 14, P. 7. Minas Gerais, 12 maio 1844a.
- SEÇÃO Provincial. Códice 235. Minas Gerais, 14 dez. 1839.
- SEÇÃO Provincial. Instrução Pública 3/2, Caixa 01, Pacotilha 11. Barra do Saboeiro, 12 dez. 1831a.
- SEÇÃO Provincial. Instrução Pública, 1/42, Caixa 01, Pacotilha 07. Vila da Conceição do Serro, 12 maio 1844b.
- SEÇÃO Provincial. Instrução Pública, 1/42, Caixa 2, Pacotilha 35. Minas Gerais, 03 jan. 1872.
- SEÇÃO Provincial. Instrução Pública, 3/2, Caixa 01, Pacotilha 19. Paraopeba, 24 nov. 1832a.
- SEÇÃO Provincial. Instrução Pública, 3/2, Caixa 01, Pacotilha 33. Cachoeira do Campo, 1831b.
- SEÇÃO Provincial. Instrução Pública, 3/2, Caixa 01, Pacotilha 38. Sabará, 1832b.
- SEÇÃO Provincial. Instrução Pública, 3/4, Caixa 03. Minas Gerais, jul. 1873.
- SECRETARIA do Interior. Códice 2850. Muzambinho, 1908.
- SECRETARIA do Interior. Códice 2982. Araguary, 05 dez. 1909.
- SECRETARIA do Interior. Códice 3445. Santa Rita do Sapucaí, 12 jul. 1913.
- SECRETARIA do Interior. Códice 3567. Divino, 14 dez. 1914.

Cyntia Greive Veiga é professora titular da Faculdade de Educação, Graduada em História (UFMG), Mestre em Educação (UFMG), Doutora em História (UNICAMP), Coordenadora do Grupo de Pesquisa Processos Educadores, Membro do Centro de Pesquisas GEPHE-FAE-UFMG e do Grupo de Estudos Processos civilizadores. Autora entre outros de *Infância no sótão e História da Educação*.

E-mail: greive@fae.ufmg.br