

PROJETOS EDUCACIONAIS PARA INFÂNCIA BRASILEIRA A PARTIR DA PROMULGAÇÃO DA LEI DO VENTRE LIVRE: (1871- 1879)

DANIELA FAGUNDES PORTELA¹

O presente artigo tem como objetivo apresentar um panorama das instituições educativas destinadas à infância no período de 1871 até 1879, a referida periodização é justificada pelos primeiros 8 anos de vigência da Lei do Ventre Livre.

A lei colocou em evidência uma criança que transitaria da condição jurídica de escravizada² para liberta, porém, seu espaço de socialização e educação continuaria a ser o mesmo dos escravizados adultos. Assim, como sua liberdade era condicionada a pretensão dos senhores, que poderiam entregar os ingênuos aos cuidados do Estado ou utilizar os seus serviços até os 21 anos. Esse aparato legal foi definitivo no processo de construção da história da infância negra.

Segundo Priore (1991), resgatar a história da criança brasileira é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessaram a vida de milhares de meninos e meninas. O abandono de bebês, a venda de crianças escravas que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que, no melhor dos casos, significavam a mera sobrevivência, as violências cotidianas, que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo ou operário foram situações que empurraram por mais de três séculos a história da infância no Brasil. No caso Brasileiro é imprescindível no processo de narração da história da criança negra considerar, o seu processo de educação em uma sociedade escravocrata. Uma das primeiras indagações na história da infância negra é em relação à quantidade de crianças escravizadas que adentraram o território brasileiro, como afirma Mattoso (1988.p.43):

*Mestranda pela Faculdade de Educação da USP , Agência Financiadora CAPES.

² Utilizamos o termo “escravizado” ao invés de escravo de acordo com os estudos de que não consideram que os negros tenham nascido nessa condição, tampouco tenham propensões biológicas para a vida em cativeiro. Para saber mais ver em MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia . IN Brandão , André Augusto (org.) Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira .Editora de Universidade Federal Fluminense .

Quanto foram os escravos vindos crianças da África, não sabemos; no entanto, sabemos que, já na idade adulta, quando interrogados sobre sua filiação, vários dentre eles confessaram não mais se lembrar do nome de seus pais. Como se a violência com que foram arrancados de seus meios, o esforço em adaptar-se num novo ambiente, tivessem obscurecido toda e qualquer memória.

Segundo Góes e Florentino (1997), as crianças negras com menos de dez anos eram também vítimas do Tráfico Negreiro, que representava na época 4% dos africanos que chegavam ao Brasil.

Analisando os inventários post-mortem dos senhores de escravizados, nas regiões rurais do Rio de Janeiro, entre 1789 e 1830, os autores descobriram que não existia comércio de venda de crianças escravizadas, porém, muitas eram doadas, ao nascer, enquanto outras, ao chegar ao fim da infância, eram compradas e vendidas.

Segundo Pardal (2005), a mulher escravizada, ao parir, tinha apenas três dias para se restabelecer e voltar ao trabalho e o filho, para sobreviver, era incorporado ao trabalho da mãe. Muitas tinham o hábito de levar os filhos amarrados nas costas boa parte do dia, essa era uma estratégia das mães escravizadas na tentativa de lutar pela sobrevivência dos seus filhos, costume ainda hoje utilizado nas culturas africanas e indígenas:

As diferenças eram encontradas entre a criança negra e a criança branca entre meninos e meninas. Na primeira infância até os seis anos de idade, a criança branca era geralmente entregue à ama de leite, o pequeno escravo sobrevivia com grande dificuldade, precisando para isso adaptar-se ao ritmo materno. Após esse período, brancos e negros começavam a participar das atividades dos seus respectivos grupos. Os primeiros, dedicando-se ao aprimoramento das atividades intelectuais, e os segundos, iniciando-se ao mundo do trabalho ou no aprendizado dos seus ofícios. (PARDAL, 2005, p. 55)

Matoso (1988, p. 55) destaca:

Em um período que cada mãe sonhava poder oferecer a seu filho uma escola, em vez da aprendizagem cotidiana, numa época onde começaram a prolongar-se a infância e os folguedos, o filho da escrava continua tendo uma infância encolhida de tempo estritamente mínimo.

Mott (1999, p.61) observa:

Nos relatos de viajantes, a idade de cinco a seis anos parece encerrar uma fase na vida da criança escrava. De seis a doze anos ela aparece desempenhando alguma atividade, geralmente pequenas tarefas auxiliares. Dos doze em diante as meninas e os meninos escravos eram vistos como adultos, no que se refere ao trabalho.

Às mulheres escravizadas que davam à luz era negado o direito de exercício da maternidade, suas crianças eram prematuramente inseridas no mundo adulto. Nota-se a diferenciação entre o tempo e os modos de viver a infância das crianças brancas e das escravizadas.

Com a promulgação da lei do Ventre Livre, conhecida como projeto Rio Branco, do ministro Rio Branco, foi aprovada em 28 de setembro de 1871. Com 10 artigos, apenas 2 referiam-se aos filhos de mulheres escravizadas e os demais, à população escravizada adulta.

Art. 1.º Os filhos de mulheres escravas que nascerem no Império desde data dessa lei serão considerados de condição livre.

§ 1.º Os ditos filhos menores ficarão em poder ou sob autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a essa idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se de serviços dos menores até os 21 anos completos. No primeiro caso o governo receberá o menor e lhe dará destino, na conformidade da referida lei.

De acordo com Mattoso (1988), poucos senhores não prenderam pelo trabalho os filhos de suas escravas, até os 21 anos de idade, o correspondente a 13 anos de trabalho, o que nenhuma indenização do governo poderia compensar. Os cuidados com essas crianças foram redobrados, já que seriam a nova safra de escravizados, sendo mais lucrativo aos senhores a utilização dos serviços dos ingênuos. Assim, um dos principais movimentos da Lei do Ventre Livre foi devolver, com aparato legal, os filhos libertos à escravidão. Após a promulgação da referida lei, para além da aquisição da pertença

racial (pretas ou pardas³), o tempo de infância dessas crianças passa a ser ordenado e controlado legalmente. Afirma Mattoso (1988, p.43):

É nos seus sete para oito anos que a criança se dá conta de sua condição de inferior em relação principalmente às crianças livres brancas. As exigências dos senhores tornam-se precisas, indiscutíveis. Em especial para a sua inserção no mundo do trabalho.

A própria criança escravizada adquire a percepção do seu tempo e como será vivenciada a sua infância, certamente “*as exigências dos senhores tornam-se precisas, indiscutíveis*”, o que determina as suas atribuições e a inserção no mundo do trabalho, como comenta a viajante estrangeira, Binzer (1980):

Há um negrinho de doze anos, com cara de malandro e uma invencível predileção pelas roupas sujas e pelas cambalhotas que se tornaram sua maneira habitual de andar; sua obrigação é a de espantar moscas, junto à mesa, com uma bandeirola [...] Além disso, o menino deve servir o café. Suas damas envoltas em vaporosos vestidos embalavam-se nas redes, fazendo-se abanar por interessantes negrinhos vestidos de vermelho e branco. (p. 19)

No excerto destacado observa-se a realização de atividades pelas crianças negras escravizadas e-ou libertas, não é difícil imaginar que muitas vivenciaram sua infância entre os escravizados adultos, uma vez que “*ganharam*” a liberdade, mas nunca foram livres efetivamente, pois o próprio texto da lei as devolveu à escravidão.

Lane e Venâncio (1988) apresentam os dados sobre crianças abandonadas no Rio de Janeiro, entregues aos cuidados do Estado em 1885:

Dos 400 mil ou mais ingênuos registrados até 1885, apenas 118 haviam sido confiados ao governo. O que representa menos de 0,1%. Assim demonstrando que os senhores não encaravam essas crianças de forma muito diferente de como viam seus escravos. (p. 27)

Assim, o número de ingênuos entregues era ínfimo, evidenciando a predileção do senhor pelos serviços das crianças libertas pela Lei do Ventre Livre.

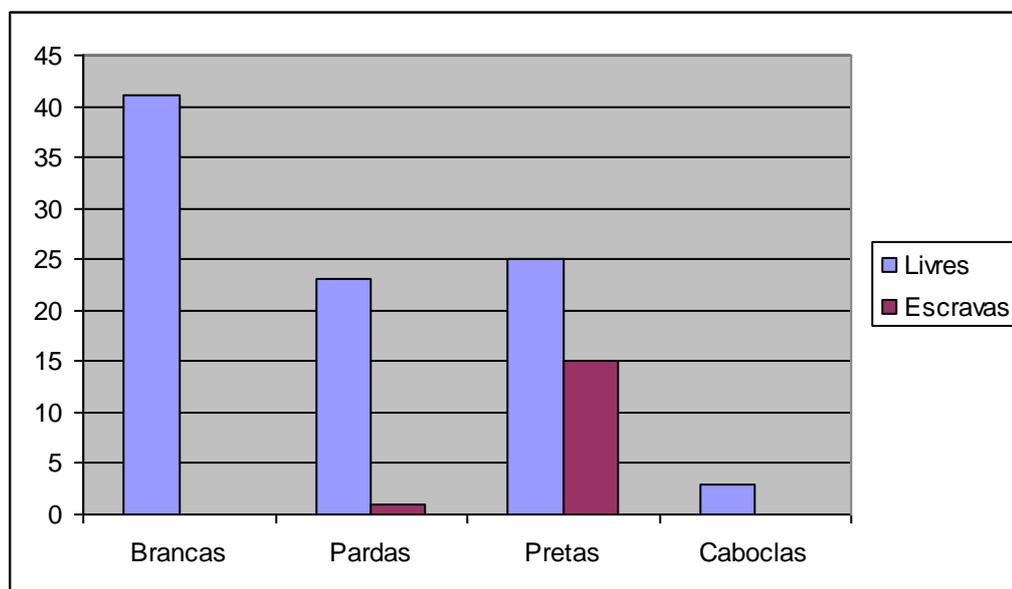
³ Adotaremos os critérios utilizados pelo IBGE que considera que a somatória dos índices econômicos e sociais as populações pretas e pardas equivale à condição social e econômica da população negra.

Os mesmos autores afirmam:

No caso do Rio de Janeiro, constatamos que, paralelamente à escravização de fato dos ingênuos, tivemos um significativo aumento no abandono de crianças negras, como consequência não desprezível da Lei do Ventre Livre. (p.27)

Não era, portanto, diferente a situação dos ingênuos na Província Paulista, constatou-se a partir dos dados fornecidos pelo: 1 ° Recenseamento Imperial de 1872 a existência de crianças escravizadas, na freguesia da Sé, em um período posterior a determinação da Lei do Ventre Livre. O gráfico 1 apresenta esses dados :

Gráfico 1. População Infantil Freguesia da Sé -1872



Fonte: Elaborado a partir das informações disponíveis no 1 ° Recenseamento Imperial do Brasil – 1872.

Das 108 crianças de um ano na Freguesia da Sé, 92 são livres, entre as quais 41 são brancas, 23 pardas, 25 pretas e 3 caboclas. De 16 crianças escravizadas, 1 é parda e as outras 15 são pretas. Esse dado é um indício da manutenção das crianças libertas como escravas. Se na Capital da Província Paulista, a lei era vergonhosamente descumprida, como seriam as condições de vida dos ingênuos em localidades mais afastadas?

Dessa forma, o cotidiano das crianças escravas e-ou libertas, como categoria social, já é precária desde o nascimento. O direito de viver os seus primeiros dias de vida com a mãe é suprimido, pois a “licença maternidade” da mulher escravizada é de apenas 3 dias. Sua infância não é diferente, não há muito tempo para brincadeiras, a sua inserção no mundo dos adultos escravizados é antecipada. O aparato jurídico que pressupunha a sua proteção e liberdade as manteve na condição de escravizada, ou sequer lhes proporcionava a liberdade, como observamos no gráfico 1.

Com a promulgação da Lei do Ventre Livre, 1871, as questões do processo de transição de mão de obra escrava para livre acentua-se e os filhos libertos de mulheres escravizadas tornar-se-iam os novos trabalhadores nacionais, no entanto, para a realização de tal feito era necessário que essas crianças fossem educadas, de modo que pudessem suprir todas as expectativas das novas relações de trabalho, que adentrariam o Brasil a partir desse processo gradual de extinção da escravidão. Comentam Junior e Fernandes (2004):

Na década de 1870, consolidam-se e avançam os conhecimentos relativos às relações entre microorganismo e doenças, inaugurando-se a era bacteriológica, assim chamada por Rosen (1994, p. 224). Observa-se que a palavra infância passa a ser cada vez mais disseminada, assim como uma atenção mais específica para o seu período inicial, desde o nascimento. Medicina e educação associam-se para sanear e educar a sociedade. (p. 26)

Nesse momento a infância torna-se uma questão central para o Estado, envolvendo os diferentes setores da sociedade: planejadores econômicos, sanitaristas, legisladores, psicólogos, educadores, antropólogos, criminalistas, jornalistas, todos em busca de constituir uma nova nação, um Brasil moderno, pela educação da infância. Gondra (2000) aponta que “diante da complexidade da questão e da proliferação dos

discursos sobre a infância, examina-se aqui um deles, bastante expressivo no século XIX, que incide na combinatória entre “regenerar e civilizar” (p. 99).

A civilização e educação consistiam em mudar os hábitos, a moral e os costumes, e o que mais fosse possível através da educação das infâncias. Nota-se uma grande propagação de instituições para educar e moldar, nesse período, mas cada infância era educada para futuramente ocupar seus “devidos” lugares, resultando em dois projetos distintos de educação: as infâncias denominadas órfãs, desvalidas, expostas, ingênuas e libertas seriam educadas em instituições como as Colônias Orfanológicas, Asilos, Companhia de Aprendizes Marinheiro e Casa dos Educandos Artífices, que tinham como finalidade evitar que se tornassem vadias, inúteis e perigosas à sociedade, ou seja, era preciso regenerá-las, civilizá-las e adequá-las. E a infância que seria herdeira da república, cuja educação ocorria nos jardins de infância, ou por professores estrangeiros também era moldada, mas de forma emancipatória.

A história da assistência tem sido também a da produção de uma imagem do pobre (consequentemente negros, (grifo meu) como ameaça a ser controlada. As instituições cumpriam uma função apaziguadora. Interpreta-se pobreza a partir de generalização de caracterizações parciais. Essa lógica ainda se faz presente, quando reduz a história da infância à da infância abandonada, quando a criança pobre é identificada como menino de rua que, por sua vez, torna-se sinônimo de trombadinha, ou menor infrator, reproduzindo a concepção de pobreza forjada nos moldes das concepções assistenciais do início do século. (KUHLMANN, p. 28)

As próprias formas diferenciadas de denominar as crianças eram indicativas das diferenças e marcas de desigualdades expressas na concepção e execução de projetos educacionais das infâncias. No cenário nacional destacamos 3 instituições nas quais é possível identificar os diferentes projetos educacionais para a infância brasileira são elas :

Quadro 1. Panorama de instituições educativas 1871 -1877

Instituição	Ano	Localidade
Colônia Orfanológica Santa Isabel	1874	Pernambuco
Jardim Menezes de Vieira	1875	Rio de Janeiro
Escola Americana	1877	São Paulo

Destacam-se no quadro 1 as 3 instituições que serão apresentadas nesse estudo . A Colônia Orfanológica Isabel fundada em 1874, em Pernambuco, o Jardim Meneses de Vieira, fundado em 1875 no e o jardim de Infância da Escola Americana, em 1877. Sabe-se que as 3 instituições possuem finalidades diferentes, entretanto, todas convergem no objetivo de educar a infância brasileira.

As instituições representam a organização dos diferentes grupos presentes na sociedade e seus respectivos projetos de educação das infâncias: aos filhos da elite, a infância que herdaria a República, os kindergartens; à infância ingênua, abandonada, desvalida e órfã, os asilos, colônias e internatos.

A construção dessa rede de instituições educativas assumiu modelos e formas diferenciadas, de acordo com as finalidades do ensino e do público para o qual se destinava, não tendo sido um processo uniforme, homogêneo ou contínuo no território nacional. [...] Entre tais instituições, os asilos e internatos para as infâncias adquiriram enorme relevância, na medida em que foram propostos em várias localidades do país, criados e disseminados por iniciativa de várias agências educativas (indivíduos, grupos, associações leigas e religiosas, igrejas e poderes públicos). (SCHULLER, 2008, p.1)

1. Colônia Orfanológica Isabel

A Colônia foi fundada em 1874, na Zona da Mata pernambucana, o financiamento da instituição era oriundo dos cofres provinciais e também pelos artefatos produzidos pelos colonos e doações da Santa Casa de Misericórdia da Província de Pernambuco. A direção da colônia era de responsabilidade dos missionários italianos capuchinhos.

Podemos dizer, assim, que, no caso específico de Pernambuco, os Capuchinhos desempenharam papel significativo no processo de civilização. Não só dos índios, mas também de outras camadas desfavorecidas socialmente, como os ingênuos, os libertos e os órfãos (categoria que incluía os brancos) e a Colônia Isabel era um dos espaços em que esse processo de civilização se dava. (ARANTES, 2005, p. 76)

O público-alvo da Colônia Orfanológica Santa Isabel eram os meninos de camadas desfavorecidas, órfãos, desvalidos e ingênuos. Não há nenhuma menção sobre

a educação das meninas. A Colônia deveria assegurar a conduta moral e prepará-los para o trabalho na agricultura. Ao ingressarem na colônia eram denominados *colonos Isabel* e classificados em duas categorias: pensionistas e gratuitos, os colonos gratuitos e pensionistas frequentavam a mesma instituição, mas executavam suas atividades separadamente. Os gratuitos eram aqueles que não tinham um responsável para arcar com as despesas da sua educação, de maneira geral entre esses estavam os desvalidos, órfãos e os filhos libertos de mulheres escravizadas. Como expõe Arantes (2005):

A partir das fontes localizadas, constatou-se que os colonos Isabel, em sua maioria, eram órfãos, admitidos como alunos gratuitos oriundos do antigo Colégio de Órfãos, do Hospital Pedro II, da Santa Casa de Misericórdia, trazidos por parentes sem condições de educá-los, encaminhados pelo Presidente da Província ou pelo Juiz de Órfãos. Pensionistas, ingênuos e libertos eram a minoria. Porém, não se pode precisar o exato número de crianças negras que passaram pela Colônia, incluindo-se aí as pardas, na medida em que, possivelmente, existiam muitas crianças de cor entre os gratuitos, além dos poucos ingênuos e libertos sobre os quais se encontram registro nas instituições pesquisadas. (p. 17)

A oferta da educação agrícola aos filhos de mulheres escravizadas significava não somente o preparo para o trabalho livre, mas principalmente a manutenção do trabalho escravo sob o controle dos senhores, aos quais cabia o destino da educação dos ingênuos. Segundo Schuller (2000, p. 131), “em grande medida, o seu projeto pôde ser compreendido como uma possível reação às “visões de liberdade” dos libertos que esperavam possuir autonomia para cultivar seu próprio pedaço de terra e ‘viver sobre si’”. Ou seja, as instituições pretendiam educar, mantendo a mesma lógica da escravidão.

O ensino era dividido em oficinas e aulas. Nas aulas eram ministrados conteúdos morais, religiosos, leituras e escritas; nas oficinas, conhecimentos práticos voltados para agricultura, indústria e o comércio. “Educar no sentido de difundir valores morais e comportamentais. Instruir por meio da alfabetização e do ensino de ofícios artesanais ou agrícolas.” (MARTINEZ, APUD ARANTES 2005, p. 18). Enquanto no Jardim de Infância às jardineiras regavam as sementes orientadas por uma perspectiva romântica de educação.

Em meados do século XIX ocorre o movimento de intensificação de moralização das camadas populares principalmente nas regiões urbanas. “Era enquadrar o indivíduo no tipo e ler nos corpos os sinais que uma ciência determinista constituía como índices de *normalidade*, *anormalidade*, ou *degeneração*”. (CARVALHO, 2001, p. 297). No pensamento da elite, às camadas populares eram degeneradas e perigosas, exigindo um enquadramento pelo trabalho e educação.

Segundo Arantes (2005) não há muitas referências sobre a pertença racial dos colonos, no entanto, através dos Prêmios Henrique Dias e Felipe Camarão que eram respectivamente personalidades negras e indígenas que se destacavam no período. A autora destaca que é possível que os colonos (negros e-ou indígenas) que recebiam esses prêmios fossem da mesma pertença racial que as personalidades destacadas. Somente com essa inferência seria possível levantar o número de crianças negras e indígenas presentes na Colônia. De modo geral à proposta educativa da Colônia Isabel tinha como premissa o caráter corretivo e curativo para com aquela infância e criança que menos – valia, além da sua preparação para o trabalho agrícola.

1.1 Jardim Menezes de Vieira

Será necessário no Brasil?

A família brasileira atravessa uma época bastante crítica. A lei de 28 de setembro vai produzindo seus naturais efeitos e muito breve a mulher brasileira deixando de ser senhora limitar-se-á ao papel de senhora, será auxiliar do esposo, irá ao trabalho pedir os meios para a subsistência do casal. Nesse dia as creches e os jardins de infância serão dispensáveis (BASTOS, 2001, p. 75)

A indagação destacada acima baliza a necessidade do Jardim de Infância no Brasil, a implementação de creches e jardins de infância no Brasil era justificada pelo contexto social e político do período.

No Brasil, o médico Joaquim Menezes de Vieira e sua esposa Carlota instalam um jardim de infância particular no Colégio Menezes de Vieira, na rua dos Inválidos,26,

um dos melhores bairros do Rio de Janeiro, com instalações de excelente qualidade, construídas na área central de um jardim com ar, luz e quatro grandes janelas, para crianças de 5 a 7 anos, filhos da elite carioca. Esse foi o primeiro Jardim de Infância instalado no Brasil.

O prestígio da instituição pode ser aquilatado pela referência que D. Pedro II faz à condessa de Barral, em carta de 1º de outubro de 1880, quando diz que havia visitado o Colégio Menezes de Vieira por causa do Jardim de Infância, o primeiro estabelecido no Brasil.

(BASTOS, 2005, p. 35)

Por seu pioneirismo e importância, o Jardim de Infância recebia visitas das mais variadas autoridades, incluindo o Imperador.

Para Froebel, é indispensável para o desenvolvimento integral um ambiente com caráter educativo, que aprofunde as aptidões, modificando a índole, formando o caráter, despertando e auxiliando o desenvolvimento das faculdades físicas, morais e intelectuais. O jardim de Infância enaltece o amor ao trabalho, o culto à virtude, como uma segunda família numerosa em que a professora desempenha os deveres maternos. É o próprio Froebel, quem dá a melhor concepção do que seria um Jardim de Infância:

A denominação Jardim se dá em virtude dos nossos filhinhos, flores mimosas do vosso amor, necessitarem nesse período da existência da mais desvelada cultura, servindo como um laço que une a família e a escola primária. (apud MONARCHA, 2001, p. 76).

No que tange orientação pedagógica, comenta Kishimoto (1986, p. 69):

Ao longo dos 13 anos de existência (1875 - 1887), o Colégio Menezes de Vieira utiliza a metodologia propagada por Pestalozzi e as atividades sugeridas por Froebel e Pape – Carpentier. [...] Nessa escola a orientação froebeliana transparece especialmente no Jardim de Infância.

No programa curricular, com orientação Froebeliana, na qual prevalece a educação dos sentidos. Os dons e cânticos também eram conteúdos presentes no currículo do Jardim de Infância.

A criança precisa aprender cedo como encontrar por si mesma o centro de todos os seus poderes e membros, para agarrar e pegar com suas próprias mãos, andar com seus próprios pés, encontrar e observar com seus próprios olhos (FROEBEL, 1912C, P. 21, APUD KISHIMOTO, 1986, P. 59).

Embora, Menezes de Vieira apreciasse demasiadamente o método Froebeliano, o fundador do jardim de infâncias acreditava que algumas atividades propostas pelo pedagogo alemão, em especial aquelas que utilizavam de abstrações científicas não correspondiam a fase de desenvolvimento das crianças. Essa era uma das maiores críticas de Menezes de Vieira ao método Froebeliano. Em 1887, 13 anos após, o Jardim de Infância foi extinto.

1.3 A Escola Americana

Em 1870, a Senhora Mary Ann Chamberlain ministra em sua casa aulas de primeiras letras para crianças pobres.

O emprego da metodologia didática norte-americana em substituição ao velho hábito de estudo em voz alta, memorização excessiva, com pouco estímulo para o pensamento, típico das escolas públicas do Império, permite a rápida expansão da escolinha conhecida como Colégio Protestante. (KISHIMOTO, 1986, p. 73)

Acolhimento de crianças de diferentes religiões e camadas da sociedade, ou seja, os filhos de republicanos, escravocratas e escravizados é um dos fatores que promovem a expansão do Colégio Protestante.

Em 1877, é fundado o primeiro jardim de infância da Província Paulista, dirigido por Chamberlain, que segue as orientações pedagógicas do Kindergarten

americano, o que foi considerado um avanço na Província Paulista que mal fornecia o ensino das primeiras letras. A diretora, missionária miss Phoebe Thomas, era uma especialista no sistema froebeliano. Um dos eixos do currículo de formação de todas as missionárias americanas abordava o tema kindergartens, um dos critérios para seleção das educadoras.

O sistema adotado pelo Jardim de Infância era baseado na pedagogia Froebeliana, assim como no Jardim de Infância do Menezes de Vieira e o Jardim de Infância anexo à escola normal Caetano de Campos criado em 1896. A finalidade dessas instituições era aprimorar o desenvolvimento intelectual da criança desde a mais tenra idade.

Para Kishimoto (1995, p.8), “Froebel acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou a liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas”. Froebel acreditava que a criança era o cerne de toda educação, e no jardim de infância a educação da criança tinha uma perspectiva de educar para progresso da sociedade.

As atividades da Escola Americana são encerradas em 1893.

A partir desse breve panorama das instituições Colônia Santa Isabel (1874), Jardim Menezes de Vieira (1875) e a Escola Americana (1877), é possível identificar os diferentes projetos educacionais organizados por diversos grupos da sociedade para infância brasileira. Essas e outras instituições produziram uma história e uma imagem de criança e infância que permeia o nosso imaginário social até os dias de hoje. Segundo Greive (2010, p.264) “[...] uma sociedade civilizava se constrói a partir da escolarização da infância, numa característica peculiar do tempo, a produção da infância civilizada”. Todas as instituições aqui apresentavam tinham um caráter educativo, algumas educavam de forma emancipatória, trabalhando os sentidos com jogos e cantos e outras educavam de maneira coercitiva, ambas com finalidades diferenciadas, mas decisivas para o futuro das infâncias

Essas instituições consolidaram uma imagem de criança e de infância que perpetua através do tempo sobre o tema discorrem o estudo de Sarmiento e Vasconcellos (2007) com base nos estudos de James, Jenks e Prout (1998), em seu livro: *Theorizing Childhood* definem dois momentos da construção histórica da imagem das crianças

como: imagem da criança pré- sociológica e da imagem da criança sociológica, compreendendo que:

Por imagem da criança pré – sociológica:

“O trabalho de imaginação” social da criança considerar o sujeito infantil como entidade singular abstrata, analisada não apenas sem recurso à ideia da infância como categoria social de pertença mas com exclusão do próprio contexto social enquanto produtor de condições de existência e de formação simbólica “ (SARMENTO E VASCONCELLOS, p. 29-30, 2007)

Já em relação às imagens da criança sociológica:

São produções contemporâneas resultam de um juízo interpretativo das crianças a partir das propostas teóricas das ciências sociais. Constituem de facto, processos de reinterpretações anteriormente formuladas, com revisão do seu fundamento pela compreensão da categoria geracional. (SARMENTO E VASCONCELLOS, p.29-30, 2007).

Percebe-se que um dos principais diferenciais entre as imagens pré- sociológicas e sociológicas é que: as imagens pré- sociológicas são as que habitam o imaginário social, o cotidiano das crianças e determinam as relações entre crianças e adultos, ou seja, consiste na percepção dos adultos em relação às crianças. Tais concepções pré-sociológica de imagens das crianças pode ser mais ou menos acentuada de acordo com o momento histórico.

Considerações Finais:

Percebe-se que os projetos educacionais elaborados nesse período para as diferentes infância produziram imagens de crianças que perpetuam até os dias atuais. No nosso imaginário a criança inocente tem como base a concepção de que a natureza da criança é pura, bela e revestida de bondade. Logo a criança inocente deve ser educada e exposta a valores nobres para tornar-se um adulto melhor e conseqüentemente salvar o mundo. Observa-se que essa é a imagem propagada da criança que corresponde ao projeto educacional ofertado nos Kindergartens - Jardins de Infância. Nessa instituição as crianças eram vistas como flores que deveriam ser cultivadas, regadas com amor e carinho, pois somente assim tornar-se-iam adultos

melhores. “È do cultivo dado à infância, da sua direção nos primeiros anos, que advirá a formação do caráter e da mentalidade da geração que nos há de suceder.” (CAETANO DE CAMPOS. APUD MONARCHA, 1997, P.101).

Em contrapartida a imagem produzida pelas colônias, orfanatos asilos, artífices é sempre daquela criança ou infância que representa o perigo para a sociedade, pois a sua natureza é má, constituída por maus instintos que, não controlados poderiam perturbar a ordem social. E é dessa forma que até hoje são constituídas e pensadas as instituições para cada segmento dessas infâncias. Os projetos ainda que distintos tinham um caráter educativo , porém, com duas vertentes distintas uma direcionada a emancipação e outra a manutenção da hierarquização da sociedade .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Adlene Silva. **O papel da Colônia Orfanológica Isabel na Educação e na definição dos destinos de meninos negros, brancos e índios (1874-1889)**. UFPE. 2005. (Dissertação de mestrado).

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: TC, 1981.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Jardim de Crianças: pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887)**. IN MONARCHA, Carlos. *Educação da Infância Brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores e Associados, 2001.

BATISTA, Aparecida Maria Camargo. **“O primeiro Kindergarten” na Província de São Paulo: Visão de família e educação dos protestantes americanos e a metodologia Froebeliana**. Dissertação de mestrado. USP. São Paulo. 1996.

BINZER, Ina Von. *Os Meus Romanos*. **Alegrias e Tristezas de uma educadora alemã no Brasil**. trad. Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. 2ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. LEI 2040, de 28 de Setembro de 1871. Disponível em www.historiabrasileira.com.br

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Quando a história da infância é a história da disciplina e da higienização das pessoas**. In: FREITAS, Cezar Marcos (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 291-311.

FONSECA, Marcus Vinicius. *As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil*. In: Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves; Pinto, Regina Pahim (org). *Negro e Educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro*. São Paulo: Ação Educativa – ANPED, 2001.

GOES, José Roberto de FLORENTINO, Manolo. **Crianças escravas, crianças dos escravos**. In: PRIORE, Mary Del. *História da criança no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 1997

GONDRA, José; SCHUELER Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. Biblioteca Básica de História da Educação, v.1, São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. *A Pré – Escola em São Paulo. Das origens a 1940*. Tese de Doutorado. USP. São Paulo. 1986.

RIZZINI Irene, Francisco Pilotti (orgs.). *A arte de governar crianças. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2. ed.rev. São Paulo : Cortez, 2009.

SARMENTO. Manuel Jacinto. **Visibilidade social e estudo da infância**. In VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; Sarmiento, Manuel Jacinto. (org) **Infância (In) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49.

VEIGA, Cynthia Greive. **Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX**. In Educação e Revista: Belo Horizonte: v.26, n.01, 2010.

_____. **Escola Pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial**. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo: v.13, n.39, set-dez. 2008.