

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Zélia Maia de Souza

**EDUCAR, TRABALHAR, CIVILIZAR NO ASILO DE MENINOS DESVALIDOS
(1875-1894): CAMINHOS POSSÍVEIS**

RIO DE JANEIRO
2008

Maria Zélia Maia de Souza

**EDUCAR, TRABALHAR, CIVILIZAR NO ASILO DE MENINOS DESVALIDOS
(1875-1894): CAMINHOS POSSÍVEIS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nailda Marinho da
Costa Bonato

RIO DE JANEIRO
2008

S729 Souza, Maria Zélia Maia de.
Educar, trabalhar, civilizar no asilo de meninos desvalidos, 1875-1894: caminhos possíveis. / Maria Zélia Maia de Souza. Rio de Janeiro, 2008. 131f.

Orientador: Nailda Marinho da Costa Bonato.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

1. Asilo de Meninos Desvalidos. 2. Internatos. 3. Educação integral. 4. Crianças- Instituições de caridade. 5. Educação de crianças. I. Bonato, Nailda Marinho da Costa. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Ciências Humanas. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 373.222

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Maria Zélia Maia de Souza

**EDUCAR, TRABALHAR, CIVILIZAR NO ASILO DE MENINOS DESVALIDOS
(1875-1894): CAMINHOS POSSÍVEIS**

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, 29/02/2008

Professora Doutora Nailda Marinho da Costa Bonato
Orientadora – UNIRIO

Professor Doutor José Gonçalves Gondra – UERJ

Professora Doutora Lígia Martha da Costa Coelho – UNIRIO

AGRADECIMENTOS

Não importa em que sociedade estejamos e a que sociedade pertençamos, urge lutar com esperança e denodo.” (Paulo Freire)

Foram dois anos que muito significaram em minha vida acadêmica, seja na busca pelas fontes documentais em diferentes instituições para a construção da pesquisa e conseqüente escrita desse trabalho, seja na oportunidade que tive de conviver com pessoas que passei a conhecer. Nesta jornada contei com contribuições importantes para o meu crescimento profissional e pessoal advindas dos grupos de pesquisas Núcleo de Estudo - Escola Pública de Horário Integral (NEEPHI) e do Núcleo de Estudo em Educação Brasileira (NEB), sediados na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Agradeço aos colegas Bruno, Thais, Caren, Luciana, Roberta e aos professores Janaina, Sul Brasil, Nailda e Ligia Martha. Também não posso deixar de mencionar a contribuição do Núcleo de Pesquisa e Ensino em História da Educação (NEPHE) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e por extensão aos amigos que lá conquistei, dentre eles Ana Luisa, Bia, Inára, Dimas, Angélica, Aline, Daniel, Gisele, Marina, Joli, Madison, Josele, Zé Cláudio, Kesley, Flávia, Jordânia e os professores Gondra, Alessandra e Irma. O aprendizado foi sendo construído nas tardes de segunda e quinta- feira, quando os grupos se reuniam para discutir nossas questões de pesquisa. Desses encontros resultaram também alguns trabalhos para apresentação nos diferentes Congressos e as muitas viagens para os mesmos, onde dividimos não apenas as diárias dos hotéis, mas principalmente as nossas questões sobre a educação.

À minha orientadora, professora Nailda Marinho da Costa Bonato, os meus agradecimentos por toda a competência, paciência, disponibilidade e carinho com que sempre me tratou; e também devo-lhe a insistência para que eu escrevesse o trabalho que resultou na bolsa de auxílio à pesquisa, o que foi fundamental para o desenvolvimento da escrita final dessa dissertação. Meu muito obrigada por me dar oportunidade de integrar o espaço dos estudos de pós-graduação o que se tornou realidade. Agradeço também à CAPES/INEP, por tornar viável a compra de livros, idas a Congressos, através do apoio financeiro, sem o qual a conclusão deste trabalho teria se tornado bem mais difícil.

Não quero me esquecer dos colegas de mestrado da turma de 2006, dentre eles especialmente a Cecília, o Bruno, a Virgínia e o Silvério, pois juntos discutíamos e trocávamos nossas ansiedades.

Entre os funcionários (efetivos e terceirizados) da UNIRIO, impossível não agradecer ao Edmilson, o segurança responsável pela recepção e à Carmen Irene, secretária do Programa do Mestrado, sempre paciente conosco; aos professores Diógenes, Ângela, alguns inesquecíveis, por exemplo, a Guaracira; e aos funcionários da Biblioteca Nacional, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro e Arquivo Nacional.

Nessa caminhada muitos outros personagens foram importantes, e a eles agradeço o apoio e o carinho que nunca deixei de sentir.

Aos amigos novos e aos de sempre.

Para finalizar, à minha família sempre paciente e compreensiva com as minhas longas permanências no computador durante esta escrita. Aos meus pais, aos meus filhos e respectivas esposas e ao Gabriel, meu neto, que nasceu durante essa pesquisa. Pessoas que farão parte dessa e de tantas outras caminhadas, por toda a minha vida, o meu muito obrigada. Mãe, para a senhora que sempre me perguntava: “Não vai sair mais da frente desse computador?”, respondo, parafraseando Chalhoub: “Alegria, mãe, por ora acabei ...”

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal refletir sobre as medidas destinadas à educação escolar dos “desamparados”, isto é, as crianças identificadas como órfãs, pobres e/ou abandonadas. Foi com esta preocupação que por iniciativa do governo central, em 4 de março de 1875, foi inaugurado o Asilo de Meninos Desvalidos, da Corte, para abrigar, instruir e profissionalizar meninos “menores de doze anos em estado de pobreza”, em regime de internato. Para tornar pensável a genealogia dessa instituição asilar, elegeu-se um conjunto de fontes documentais composto, principalmente, pelos relatórios ministeriais e dos presidentes de províncias, que forneceram elementos para compreender a participação do Estado neste tipo de iniciativa. O exame desta documentação também possibilitou observar a presença e a ação de outras forças sociais voltadas para a assistência e a benemerência social. Ao mesmo tempo, foi possível observar como esta força se movera para fazer emergir essa *forma escolar*. Para tanto, operou-se em um duplo movimento: primeiro, tratou-se de apreender as condições em que emergiu o Asilo de Meninos Desvalidos e, em seguida, tratou-se de captar a proposta educacional presente na referida instituição, organizada em um *plano de estudos* com o objetivo de ministrar o ensino primário de *primeiro e segundo graus* e o ensino profissional. Este último, implementado por meio de oficinas diversas. Dessa forma, foi possível reconhecer as forças que compareceram na produção dessa *forma escolar*, estruturada a partir de quatro eixos: educação intelectual, moral, física e prática, o que se vê repartido nas figuras ou funções exercidas pelo Asilo: a casa, a escola e a oficina. Por fim, verificou-se também a trajetória de um grupo de alunos da instituição, numa perspectiva mostrada que considera o sujeito histórico constituído numa rede de relações, estratos e grupos sociais sendo, portanto a educação propiciada naquela instituição escolar, parte dessa rede.

Palavras-chave: Infância - Asilo de Meninos Desvalidos - Internato - Educação integral

ABSTRACT

This research intended to think about the actions destined to the school education of the “helpless”, that is, children identified as orphans, poor and/or abandoned. It was with this concern that the Asilo de Meninos Desvalidos was inaugurated by initiative of the central government, on March 4th 1875, in Corte, intended to shelter, educate and professionalize boys under the age of twelve in a poverty state in a boarding school. To make thinkable the genealogy of this asylum, a collection of documentary sources was arranged, mainly, with the ministerial and presidential reports that provided elements to understand the participation of the State in this kind of initiative. The examination of this documentation also made possible to observe the presence and action of other social forces turned at social assistance and aid. At the same time, it was possible to observe how this force had moved to cause the emergence of this *school form*. For this reason, I operated in a double movement: first, it was necessary to apprehend the conditions in which the Asilo de Meninos Desvalidos emerged and, after that, I tried to understand the educational proposal extant in the mentioned institution organized in a *study plan* that intended to administer the *first and second class* of the primary level and the professional education. The last one mentioned was implemented through a variety of workshops. In this way, it was possible to recognize the forces that appeared in the making of this *school form*, structured through four guidelines: intellectual, moral, physical and practical educational which can be seen divided in the figures or functions practiced by the Asylum: the house, the school and the workshop. In the end, it was verified the trajectory of a group of students from this institution through a perspective that considers the historical subject constituted in a net of relations, strata and social groups. Therefore the education provided in this institution was a part of this network.

Key-words: childhood - Asilo de Meninos Desvalidos – boarding school – complete education

LISTA DAS IMAGENS

Imagem 1	Fachada do Colégio Estadual João Alfredo	2
Imagem 2	Portão de entrada do Asilo/Instituto Profissional	3
Imagem 3	Asilo de Meninos Desvalidos/Instituto Profissional João Alfredo	44
Imagem 4	Fachada do Asilo/ Instituto Profissional João Alfredo ...	45
Imagem 5	Vestuário dos meninos - 1875	52
Imagens 6	Pintura das grades da varanda do Asilo/ Instituto Profissional João Alfredo	55
Imagem 7	Banda de música do Asilo	56
Imagem 8	Alameda e palacete ao fundo.....	61
Imagem 9	Citação da obra de Varnhagem	63
Imagem 10	“Mappa” das escolas públicas do Município da Corte ...	66
Imagem 11	Atestado de vacina do <i>Instituto Vaccinico do Império</i> ..	72
Imagem 12	Cartão personalizado - visconde de Paranaguá	76
Imagem 13	Certidão de batismo de Ambrósio	77
Imagem 14	Certidão de batismo do <i>ingênuo</i> Augusto	78
Imagem 15	Ficha individual de Augusto	79
Imagem 16	Oficina de marcenaria	83
Imagem 17	A caderneta da “Caixa Econômica Escolar” de Francisco Braga	86
Imagem 18	Asilo de Meninos Desvalidos/Instituto Profissional João Alfredo. Trabalho de capina	88
Imagem 19	Francisco Braga em 1892	93
Imagem 20	Francisco Braga em 1899	94
Imagem 21	Albertino Inácio Pimentel	97
Imagem 22	Grupo de choro de Vila Isabel	99
Imagem 23	João Baptista da Costa e um exemplar de sua obra: Lagoa Rodrigo de Freitas	101

TABELA DE QUADROS

Quadro I	Funcionários do Asilo e local de residência - 1888	59
Quadro II	Professores do Asilo – 1875 a 1901	68
Quadro III	Pastas dos alunos - marcas da escravidão	74

SUMÁRIO

Introdução		1
1. O caminho percorrido		4
2. Abordagem teórico -metodológica		8
3. Os capítulos: organizando a escrita		11
Capítulo 1	Ações que antecederam a implantação do Asilo de Meninos Desvalidos	
		13
1	Educar para o desenvolvimento do “progresso” e da “ordem social”....	15
2	A questão asilar: parte de um movimento internacional?	21
2.1	A <i>roda dos expostos</i>	22
2.2	As <i>Salles d’Asile</i> (Salas de Asilo) ..	25
2.3	A sociedade Amante da Instrução ..	26
2.4	A Sociedade Protetora da Infância Desamparada	28
2.5	Os Arsenais de Guerra	29
2.6	Os institutos para a infância com necessidades especiais	30
2.7	Associação Protetora da Infância Desvalida	30
3	Um asilo para aprendizagem de ofícios: o Asilo de Meninos Desvalidos	31
3.1	Antecedentes legais e concepções de instalação do Asilo	32
4	Qual o conceito de infância no período? ...	39
	Estrutura, funcionamento e concepção de ensino: casa, escola, oficina.	42
Capítulo 2		
1	Um lugar com encantos franceses	42
2	A perspectiva higienista e o “ideal” de educação integral: educação física, intelectual e moral.	47
3	O Asilo em suas três dimensões: casa, escola, oficina	58
3.1	O mundo da casa: o asilo como moradia....	59
3.2	O mundo dos saberes sistematizados: a escola e seus sujeitos	62
3.2.1	Os gestores do Asilo	62
3.2.2	Os professores da escola do Asilo	65
3.2.3	Os alunos internos.....	71
3.3	O mundo do trabalho: as oficinas.....	81
Capítulo 3	Educar, trabalhar, civilizar: no Asilo e na cidade, os caminhos possíveis.	88
1	Buscando trajetórias de alunos egressos	89

1.1	O <i>clássico</i> no Asilo: Francisco Braga, o compositor da música do Hino a Bandeira Nacional (1868 – 1945).....	92
1.2	<i>Chorões</i> do Asilo.....	95
1.2.1	Paulino Pinto do Sacramento (1880 - 1926).....	95
1.2.2	Albertino Inácio Pimentel (1874-1929)	97
1.2.3	Cândido Pereira da Silva (1879-1960)	98
1.3	Nas <i>Belas Artes</i> : João Baptista da Costa (1865 – 1926).....	100
	Considerações Finais	102
	Referências Bibliográficas	106

INTRODUÇÃO

Em termos legislativos, a educação no século XIX esteve presente na Lei Geral do Ensino, de 15 de outubro de 1827,¹ então a primeira tentativa de se impor uma política nacional, onde lê-se: “a partir do poder central, que em povoados e vilas mais populosos, fossem estabelecidas escolas primárias de primeiras letras destinadas à instrução elementar para a população livre, uma para cada sexo” (Schueler, 2002, p.1). A referida Lei estabelecera, inclusive, que o aprendizado seria administrado pelo método de ensino mútuo.² A descentralização acontece com o Ato Adicional de 1834, que atribuiu às províncias o dever de legislar e organizar o ensino primário³ e secundário⁴. O governo central ficou com a responsabilidade do ensino primário e secundário no Município Neutro, e o ensino superior⁵ no país, através da pasta do ministro do Império.

A legislação, nas primeiras décadas do século XIX, comparece para legitimar e organizar minimamente as novas formas escolares, isto é, do âmbito do privado (família) para o público (Estado), pretendidas pela elite imperial (Schueler, 2002). É nesse cenário que a criação do Asilo de Meninos Desvalidos é inserida na legislação educacional. Tal disposição encontra-se nos termos dos artigos 62 e 63, da Reforma educacional elaborada por Luiz Pedreira do Couto Ferraz, o barão do Bom Retiro, através do decreto nº. 1331 – A, de 17 de fevereiro de 1854.

¹ A Lei Geral de 1827 foi a única do gênero no século XIX. As posteriores foram reformas: a Reforma de Couto Ferraz, em 1854 e a Reforma de 1879, promovida pelo ministro e conselheiro de Estado, Leôncio de Carvalho. Em todo o Império a Instrução elementar foi regulamentada em leis provinciais, como na Bahia, em 1835; Ceará e Minas, em 1837; Piauí, em 1845; Espírito Santo, em 1847; Rio de Janeiro, em 1849; Pará em 1851; Amazonas, em 1852; Esse movimento convergiu para o aumento da “malha escolar”, seja para a construção de prédios escolares, seja para as escolas privadas (Faria Filho, 2000).

² O método começou por obra de um pastor anglicano, Andrew **Bell** e do *quaker* Joseph **Lancaster**. O sistema Bell-Lancaster superou as expectativas de seus idealizadores e, além da Inglaterra difundiu-se para a América Latina, Canadá, Estados Unidos, África do Sul, Índia e Austrália. Criado para suprimir a falta de professores, tendo como vantagem um único mestre com uma quantidade expressiva de alunos, auxiliado por alunos que se destacavam nas turmas mais adiantadas, que em seguida, sob a orientação do professor, reestudavam a lição para transmiti-la aos colegas. Os alunos que exerciam esta função recebiam a denominação de monitores (Villela, 1999).

³ Na província do Rio de Janeiro, existiam apenas 25 escolas públicas de ensino primário nas 19 localidades levantadas por Almeida (1989). Ainda de acordo com o autor, no Município Neutro existiam 10 escolas da mesma modalidade, entretanto sob a administração do Governo Central, conforme o previsto no Ato Adicional de 1834.

⁴ O principal representante dessa modalidade foi o Imperial Colégio de Pedro II, criado a partir do Seminário de São Joaquim, no ano de 1837 (Ibidem).

⁵ O ensino superior, nesse período, era composto pelas Faculdades de Direito e de Medicina (Ibidem).

O Asilo de Meninos Desvalidos, situado na Chácara dos Macacos em Vila Isabel, um bairro da então Corte Imperial, só viria a ser inaugurado em 14 de março de 1875, 21 anos após a mencionada reforma.

Em tempos republicanos, o Asilo passa a denominar-se Instituto Profissional (1894-1898), Instituto Profissional Masculino (1898-1910), Instituto Profissional João Alfredo (1910-1933), Escola Secundária Técnica João Alfredo (1933-1934), Escola Técnica Secundária João Alfredo (1934-1956). Importante destacar que em 1911, através do decreto n.º 1328, de 12 de junho, extingue-se o regime de internato pela Reforma Álvaro Baptista (Ciavatta, 1993, p. 122). Com a criação da Universidade do Distrito Federal tornou-se instituição complementar a ela, ligada ao Instituto de Artes. Atualmente, é o Colégio Estadual João Alfredo onde é ministrado o ensino médio, formação geral e ensino profissional na área de administração, funcionando em dois turnos: manhã e noite.⁶

Imagem 1: Fachada do Colégio Estadual João Alfredo



Fonte: http://br.geocities.com/cejoaoalfredo/imagens/joaoalfredo_1.jpg. Acesso em março de 2006.

A propriedade foi tombada pelo prefeito César Maia, de acordo com o artigo 1.º da Lei n.º 1.694, de 1.º de abril de 1991. Conforme o artigo. 1º “ficam tombados, por seu interesse histórico e cultural, o imóvel onde funciona o Colégio Estadual João Alfredo, situado no

⁶ Fonte: Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.see.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=secao&idsecao=1&spid=1>. Acesso em janeiro de 2007.

Boulevard 28 de Setembro, n.º 109, em Vila Isabel”, e seu entorno cuja área está definida no Anexo⁷ da referida lei.

Para se ter noção da extensão do terreno, o Hospital Pedro Ernesto, o Asilo Municipal dos Idosos, a Escola Argentina são instituições que ocupam hoje o espaço antes pertencente ao Asilo de Meninos Desvalidos. Entretanto, apesar da suntuosidade do prédio (imagem 1), o visitante passa pelo mesmo portão de ferro desgastado pelo tempo, que se agravou por falta de preservação, já que dele restam apenas as colunas principais e parte do letreiro.

Imagem 2: Portão de entrada do Asilo/Instituto Profissional



Fonte: Acervo MIS
Fotógrafo: Augusto Malta
Data: 1927

Dessa forma, se torna importante retornar ao passado para “visitar” o colégio em sua época de Asilo, colocando “o presente numa situação crítica”, no dizer de Nunes (1992). Ignorar o passado desta instituição pode comprometer hoje a sua preservação como um bem tombado e a sua condição de *documento/monumento* (Le Goff, 1984) que marca a história da educação brasileira, mais especificamente a história das instituições escolares no Rio de

⁷ No anexo da lei de tombamento do prédio onde funciona hoje o Colégio Estadual João Alfredo, lê-se: “Da confluência da divisa lateral esquerda do lote número 163 do Boulevard Vinte Oito de Setembro, com o alinhamento do Boulevard Vinte Oito de Setembro, por este incluído apenas o lado ímpar até encontrar a divisa lateral esquerda do número 109 do Boulevard Vinte Oito de Setembro, por esta incluída até encontrar a divisa lateral direita do Hospital Universitário Pedro Ernesto, por esta incluída até encontrar o alinhamento da Avenida Professor Manuel de Abreu, por esta incluída apenas o lado par até encontrar a divisa lateral esquerda do lote número 840 da Avenida Professor Manuel de Abreu, por esta incluída e seguindo pelos diversos segmentos de retas representados pelos fundos dos lotes voltados para a rua Pereira Nunes (lado par), até encontrar a divisa lateral esquerda do lote número 163, excluídos, ponto inicial da delimitação”.

Janeiro. Destarte, é para o período em que essa instituição educativa funcionou como Asilo de Meninos Desvalidos que essa investigação está voltada - de 1875 - ano de sua criação ainda no império, a 1894, já na República, quando passa a denominar-se Instituto Profissional, no contexto histórico e espacial da cidade do Rio de Janeiro. A intenção foi compreendê-lo em seu recorte histórico-temporal e espacial, na cidade do Rio de Janeiro (1875-1894), quais suas continuidades e descontinuidades, rupturas e permanências.

A investigação tenta responder algumas indagações postas inicialmente e outras que foram surgindo ao longo da pesquisa, que aqui elencamos: Como foi instituído o Asilo de Meninos Desvalidos no complexo processo de formação e de consolidação do Estado Imperial? Em que essa instituição educativa se diferenciava das demais? Que concepções educativas estiveram presentes no seu projeto pedagógico? Qual a participação dos diferentes sujeitos – diretores, professores, funcionários, na implantação e efetivação das propostas educativas? Considerando que o Asilo fora proposto para atender a “infância desvalida”, o que se entendia por infância no Brasil oitocentista? Qual era o perfil do aluno atendido no Asilo? Seria possível buscar trajetórias individuais? Quais os alunos que conseguiram completar sua formação?

Para responder as questões postas, primeiro tratou-se de apreender as condições em que a instituição emergiu, tendo em vista o atendimento a esta clientela específica da população naquela Corte Imperial; em segundo, tratou-se de captar sua proposta educacional, nos diferentes momentos (1875, 1883, 1894), organizada em *planos de estudos* que visavam ministrar o ensino primário, além do ensino profissional, entendidos como *ensino integral*, conforme consta nos documentos consultados. Por último, buscou traçar o perfil de seus alunos e apresentar algumas trajetórias, “dar visibilidade” aos rostos de alguns asilados que por lá passaram. Essa foi uma tarefa difícil por ser esse ainda “um terreno pouco explorado” em pesquisa, conforme alertado por Schueler (1998).⁸

1. O caminho percorrido

O presente estudo teve por pretensão dar prosseguimento aos trabalhos iniciados quando da realização das disciplinas Estágio Produtivo – Prática de Ensino I e II, integrantes do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual do Rio de

⁸ Na obra consultada a autora se assinava Alessandra F. Martinez. Como utilizamos duas obras dessa autora (a dissertação de mestrado, 1998, e a tese de doutorado, 2002, onde se apresenta com Schueler), para melhor compreensão desse texto utilizaremos sempre Schueler fazendo a remissão nas referências bibliográficas.

Janeiro (UERJ), no segundo semestre de 2000 e no primeiro semestre de 2001, respectivamente; e de agosto a março de 2002, como integrante do Programa de Iniciação Científica,⁹ dentro do projeto *Idéias de escola, fontes, organização e cultura escolar na cidade do Rio de Janeiro (1824-1890)*, coordenado pelo professor José Gonçalves Gondra.

Essas experiências nos levaram aos primeiros contatos com as fontes relativas à instrução no século XIX sob a guarda da Biblioteca Nacional, Arquivo Nacional e Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro - AGCRJ. Naquele momento, nos ocupamos do levantamento e de uma leitura exaustiva de parte dos códices que compõem a série Instrução Pública, que está sob a guarda do AGCRJ. Estes estudos constituíram-se em um primeiro exercício de escrita da história da educação e instrução no século XIX, cujo resultado foi a elaboração da monografia intitulada: *‘Útil a si e à sua pátria’*: Educação e Instrução na Corte Imperial (1870-1889).¹⁰ Nela dedicamos maior atenção aos projetos educacionais do período imperial que buscavam intervir na instrução das “crianças desvalidas”, quais sejam: Asilo Agrícola de Santa Isabel, localizado na província do Rio de Janeiro, em Valença, inaugurado em 28 de abril de 1886, na chácara Monte Scylenne e mantido pela Associação Protetora da Infância Desamparada,¹¹ e o Asilo de Meninos Desvalidos, localizado na Corte Imperial, inaugurado em 1875, sob a responsabilidade do Governo Central.

Concluída a pesquisa monográfica, o interesse maior se volta para o aprofundamento dos estudos sobre o Asilo de Meninos Desvalidos, pois algumas questões continuaram pendentes e necessitando de uma investigação com novos olhares, ou seja, escarafunchar arquivos, redescobrir novos documentos, reler com um outro foco, era esse o desejo. Tal desejo esteve também ligado à questão afetiva da mestrandia, que viveu duas experiências pessoais que guardaram relação com o objeto aqui pesquisado: a primeira, como aluna interna, na juventude, e a segunda, como aluna egressa do atual Colégio Estadual João Alfredo.

Esse interesse, aliado ao acúmulo de fontes já levantadas e a possibilidade de um diálogo mais intenso com elas, gerou as condições para a escrita do pré-projeto apresentado à seleção do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de

⁹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. A participação na pesquisa se deu na modalidade Estágio voluntário.

¹⁰ Para a conclusão do curso de Pedagogia realizado na Faculdade de Educação da UERJ, em 2003. A monografia teve como orientador o Prof. Dr. José Gonçalves Gondra e avaliador o Prof. Dr. Luiz Cavaliere Basílio.

¹¹ Fonte: Arquivo Histórico do Museu Imperial - Associação Protectora da Infância Desamparada – M. 188 – DOC. 8554.

Janeiro - UNIRIO, então intitulado: *Das ruas, estalagens e cortiços...* para um ‘encanto à moda francesa’: o caso do Asilo de Meninos Desvalidos – Corte - 1874-1894, sendo a proposta de trabalho aceita.

A diversidade das questões suscitadas na proposta apresentada, como reflexo da extensa documentação levantada e não utilizada na sua totalidade à época da elaboração da monografia de graduação, levou à reformulação do pré-projeto. A intenção foi a de querer encaminhar a pesquisa para além da história da assistência pública, perspectiva já abordada por outros pesquisadores quando direcionados para o Asilo de Meninos Desvalidos, sem, contudo, negar essa condição - a de entender o Asilo como uma instituição de assistência pública voltada para o “acolhimento” de crianças desvalidas, como bem o fizeram Cunha (2000) e Lopes (1994).

Nessa trajetória, participamos das Atividades de Estudo e Pesquisa do Mestrado em Educação, desenvolvidas no âmbito dos Núcleos¹² e dos Grupos de Pesquisas do Programa de Pós-Graduação.¹³ No período¹⁴ foi apresentado às agências de fomento à pesquisa CAPES/INEP, dentro do Edital Observatório da Educação, o projeto de pesquisa institucional *Tempo Integral e Educação Integral no Ensino Fundamental*, elaborado pelas Prof^{as}. Dr^{as}. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (coordenadora), Nailda Marinho da Costa Bonato e Janaína Specht de Menezes. O projeto continha como subprojetos duas propostas de estudos em andamento, a saber: a do mestrando Bruno Adriano Rodrigues da Silva¹⁵ e a da autora do presente texto dissertativo, Maria Zélia Maia de Souza. Em janeiro do ano seguinte, o projeto foi contemplado pelo Edital, nos proporcionando duas bolsas de estudos¹⁶ para o desenvolvimento de nossas pesquisas. No nosso caso, a pesquisa resultou no texto ora apresentado.

A proposta de estudo apresentada ao Observatório da Educação intitulada “Asilo de Meninos Desvalidos 1875-1894: *Ensino gratuito* em tempo integral”, tinha como objetivo investigar a concepção de *ensino integral* presente na instituição educativa. A expressão *ensino integral* aparece no decreto nº. 15, de 12 de fevereiro de 1894, quando o Asilo de

¹² Especificamente no NEB - Núcleo de Estudos em Educação Brasileira, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Nailda Marinho da Costa Bonato e NEEPHI – Núcleo de Estudos - Escola Pública de Horário Integral - coordenado pela Prof^a. Dr^a. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho.

¹³ Especificamente a participação se deu no GEPHEB – Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira, alocado no NEB. O Grupo tem como coordenadora a orientadora deste trabalho dissertativo e é composto por professores e alunos do programa de Pós-Graduação, de graduação e bolsistas de IC/PIBIC.

¹⁴ Precisamente em setembro de 2006.

¹⁵ Mestrando da professora Lígia Martha C. da Costa Coelho.

¹⁶ Vigentes a partir de fevereiro de 2007.

Meninos Desvalidos passou a denominar-se Instituto Profissional e foi transferido da diretoria de Higiene e Assistência Pública para a Diretoria de Instrução Pública,¹⁷ conforme podemos constatar na compilação legislativa dos anos de 1892-1894, elaborada por Alvarenga Fonseca em 1897.

Considerando os estudos de hoje sobre *educação integral* e motivada pelo “novo” caminho investigativo, mas também assustada, principalmente pela inexperiência de investigadora que dá os primeiros passos, ainda cambaleantes, pela seara do fazer historiográfico, prosseguimos com o trabalho, confortada por Certeau (1982): “enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim, e esta estrutura de parada e chegada até a introdução, já organizada pelo dever de terminar” (p.94).

A estrutura da escrita veio ganhando forma à medida que as fontes coligidas também foram adquirindo contornos diferenciados, na organização do nosso próprio pensamento de pesquisadora que se construía.

Inicialmente, a tarefa foi fazer uma leitura atenta das fontes documentais, com vistas a entender o período histórico estudado em suas diversas dimensões: social, político, cultural, e a buscar indícios das concepções educativas e pedagógicas que circularam na segunda metade do século XIX, preferencialmente aquelas presentes naquele ambiente asilar, considerando a proposta de nele se proporcionar um *ensino gratuito e integral*, conforme encontrado nos documentos.

Assim, do pré-projeto original apresentado à Seleção do Programa de Pós-Graduação à preparação deste texto final de dissertação ocorreram modificações em relação ao “olhar” sobre o objeto de pesquisa: o Asilo de Meninos Desvalidos. Modificações que consideraram as participações nos núcleos e grupos de pesquisa, em reuniões de orientações, em congressos; mas também as sugestões da Banca do Exame de Qualificação,¹⁸ nem todas possíveis de serem atendidas, devido ao tempo impiedoso para conclusão da pesquisa e da escrita do texto.

¹⁷ Aqui cabe mencionar a mudança política ocorrida no país, de império para república, que gerou mudanças em suas estruturas. As forças que conviveram no Brasil Império, como as questões dos escravos, religiosas, eleitorais, políticas e militares, contribuiriam para o aumento do descontentamento de uma parcela da população considerada como camada média (especialmente militar), com o apoio significativo da camada dominante do café e com “a aparente omissão da maioria da população”. Tais condições, dentre outras forças, concorreriam para a mudança na ordem política (Ribeiro, 1978, p. 47). O Asilo inseriu-se nessa “nova” configuração política e social, sendo transferido de Secretaria e conseqüente mudança de nomenclatura e proposta político-pedagógica.

¹⁸ Ocorrido em 28 de outubro de 2007. A Banca foi composta pelos Professores doutores, Nailda Marinho da Costa Bonato (orientadora), José Gonçalves Gondra – UERJ, Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho - UNIRIO

2. Abordagem teórico-metodológica

As pesquisas bibliográfica e documental foram exaustivas na busca da compreensão necessária para a proposta de pesquisa indicada, que requereu investigações tanto no campo da assistência à infância quanto nos pensamentos sócio-educacionais e políticos que circularam nos Oitocentos. Tais pensamentos, legitimados como científicos, foram responsáveis em parte pela manutenção de instituições que se ocuparam dos menos favorecidos, como foi o caso do Asilo. Por exemplo, a intervenção da medicina higienista no século XIX, sob o *manto civilizador*, prescreveu mudanças das mais variadas ordens: infraestrutura urbana, transporte, economia, política, comunicação, segurança, cultura, educação. Nessa prescrição aparecem as escolas, os asilos de mendicância, os colégios em regime de internato (Gondra, 2004) como o caso do Asilo de Meninos Desvalidos, acompanhando o movimento dos países considerados civilizados no Ocidente, de criação de instituições que, numa perspectiva foucaultiana, visavam o controle dos sujeitos, como o hospital, a escola, a oficina, o **asilo** (Grifo nosso). Nesta direção, Gondra, (2004), *Artes de Civilizar*: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial, e o pensamento de Foucault trouxeram uma importante contribuição para o entendimento da educação sob o olhar médico-higienista e qual a influência deste na concepção educativa e pedagógica do Asilo. Os estudos de Bonato (1996) também ajudaram a clarear nosso entendimento.

Nos discursos dos sujeitos que contribuíram para a implantação ou fizeram parte daquele cotidiano asilar, conforme nos apontaram as fontes primárias, termos como *civilização* e *modernidade* foram recorrentes. Neste sentido, o pensamento de Norbert Elias (1994) foi trazido à análise. O autor trabalhou o conceito de civilização considerando-o abrangente por abarcar a “consciência que o Ocidente tem de si mesmo”. (p.1).

Nessa direção tentamos apreender as condições em que a “infância” fora submetida no século XIX, quando a questão foi a sua escolarização e sua profissionalização, especialmente a infância que habitou o Asilo, tendo em vista o projeto civilizatório instaurado no país e mais especificamente na Corte; infância representada como pobre, desfavorecida, desvalida, por aqueles sujeitos que ocuparam determinadas posições de poder e que por seus pertencimentos construíram essas representações. Dentre as representações da infância, podemos considerar aquela pertencente à elite e a pobre e/ou escrava. Aqui Mauad (1999), em seu artigo “A vida das crianças de elite durante o império,” foi de suma importância, assim como Goes e Florentino (1999), em “Crianças escravas, crianças dos escravos”, ao estabelecer a diferença entre as crianças desses segmentos sociais. Além de Mattoso (1999), que ao trabalhar com

897 escravos de 178 listas de cativos constantes de inventários *post-mortem* baianos de 1860 a 1888, detecta duas idades de infância para eles.

A categoria *educação integral* também foi trazida, uma vez que esta necessidade adquiriu visibilidade através de fontes documentais localizadas. Embora não tratando diretamente dessa temática, ela é trazida à discussão por alguns autores em seus estudos sobre a instrução pública primária, no período estudado. Schueler (1998), em *Educar e Instruir: A instrução pública na Corte Imperial*, traz uma contribuição para se entender como no Brasil da segunda metade do XIX o Estado foi se organizando, em termos de legislação educacional. Faz menção à educação integral, mas não desenvolve uma discussão sobre a temática, pois esta não é sua questão principal de investigação. O eixo central da análise de Schueler foram as ações e iniciativas do Estado Imperial no âmbito da instrução primária, na cidade do Rio de Janeiro, voltadas para a instrução do povo. Rizzini (2004), em *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia imperial privilegia as instituições educacionais dirigidas aos meninos, tanto nas escolas públicas primárias quanto no ensino profissional, no período que abarcou os anos de 1850 a 1889, especialmente as ações que ocorreram na região norte brasileira*. Outra referência nessa direção foi também o já citado estudo de Gondra (2004); ainda, nesta direção, os *Pareceres* elaborados por Rui Barbosa. Apontado por alguns estudiosos como um liberal, nos *Pareceres da Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da Instrução Pública*, de 1882, trata a educação como uma “nova necessidade social” dentro do processo de modernidade que passava o país. O jurista nessa obra interessou-se pela criação de um sistema nacional de ensino – gratuito, obrigatório e laico, desde o jardim de infância até a universidade, na perspectiva de proporcionar uma educação integral; e Lourenço Filho em *A pedagogia de Rui Barbosa*, ao tratar do pensamento liberal do primeiro.

Tratando-se especificamente do Asilo, o estudo de Lopes (1994) sob o título *Projeto educacional Asilo de Meninos Desvalidos: Rio de Janeiro (1875-1894)* – uma contribuição à história social da educação no Brasil, é referência fundamental. Nele Lopes faz um levantamento estatístico das 713¹⁹ pastas de dossiês de alunos que compõem parte do “Arquivo do Asylo de Meninos Desvalidos” localizado no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES), nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

¹⁹ As pastas reúnem os seguintes documentos: a) ficha individual do aluno; b) requisição de admissão; c) atestado de pobreza; d) certificado de batismo ou de nascimento; e) atestado de vacina; f) certidão de óbito dos pais; g) certidão ou justificação de idade; h) exame médico; i) exame de admissão; j) imposto de expediente; l) cartas e bilhetes de recomendação; m) solicitação por intermediário; n) cartas de alforria; o) declaração de bens de escravos. Fonte: PROEDES/FE/UFRJ. A Dissertação de Mestrado de Luiz Carlos Lopes do ano de 1994, citada, foi também referência.

Martins (2004), em *Reformando a Casa Imperial: assistência pública e a experiência do Asilo de Meninos Desvalidos na Corte (1870-1888)*, entende que o período por ela estudado foi o momento em que o governo imperial, preocupado com as mudanças sociais em curso, adotou uma postura reformista e modernizadora em relação à educação, à assistência pública, trazendo para sua alçada o que antes era predominantemente atributo religioso ou particular. Como resultado dessas reformas foi criado o Asilo de Meninos Desvalidos, cujo principal objetivo era o de incentivar o processo civilizatório brasileiro ao “cuidar” dos meninos “desvalidos”. Instituição educativa que juntamente com Casa de São José foram consideradas por Cunha (2000) “entidades de assistência pública”.

Como estamos falando de uma instituição que fora concebida para “abrigar, instruir e profissionalizar” a infância pobre e “desvalida”, os trabalhos de Negrão (2002), *Infância, educação e direitos sociais: ‘Asilo de Órfãos’ (1870 – 1960)* e de Bonato (2003), *A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica*, também contribuíram para o presente estudo.

Para estudar as trajetórias de alguns alunos egressos do Asilo de Meninos Desvalidos, numa perspectiva da escrita biográfica e o uso das fontes, Levi (2005), Portes (2001), Bourdieu (2005) foram de grande valia; e para situar os sujeitos trazidos os trabalhos de Carvalho (1990), Albin (2002), Ricciardi (1999), Rabello (2003), Carrilho e Paes (2003) e Carlos Rubens (1947).

Em relação à pesquisa documental, prosseguiu-se o levantamento das diferentes fontes primárias, iniciado quando da produção da monografia de graduação. Continuou-se a ‘vasculhar’ a Série Instrução Pública, localizada no Setor de Documentação Escrita do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. Os documentos desta Série estão organizados em códices compostos de mapas escolares, relatórios de diretores do Asilo, relação de alunos matriculados, conferências pedagógicas, entre outros; dispostos em ordem de temas, são, em sua maioria, manuscritos, mas existindo uma pequena quantidade de impressos. Apesar de catalogados, as entradas para recuperação do documento não dão conta de seu conteúdo interno, exigindo-se muita dedicação no “garimpo” por parte do pesquisador para encontrar o que se deseja.

Consultamos também os acervos do Arquivo Nacional, onde encontramos relatórios de diretores do Asilo, aqui utilizados referentes aos anos de 1881 e 1888. Da Biblioteca Nacional, onde tivemos acesso ao *Dicionário biobliográfico* de Velho Sobrinho (1940) e o *Dicionário bibliográfico* de Sacramento Black (1979); do Proedes/FE/UFRJ, sendo nossa fonte o Inventário do “Arquivo do Asylo de Meninos Desvalidos” produzido por uma

equipe²⁰ que contou com a participação do pesquisador Luiz Carlos Barreto Lopes, resultando em sua dissertação de mestrado²¹ a qual utilizamos como fonte secundária.

No Inventário, encontramos uma descrição sumária das 713 pastas de dossiês de alunos matriculados no “Asylo dos Meninos Desvalidos” que fazem parte do acervo Proedes, conforme já mencionado.

Como outro recurso de pesquisa, recorreremos também à Internet. Na Rede Mundial de Computadores foi possível encontrar na homepage <http://www.crl.edu> relatórios de diretores anexos a relatórios de ministros do Império referente ao período estudado. Para nós, uma fonte bastante rica, já que os relatórios apresentaram uma gama de informações significativas que nos ajudaram a pensar aquela instituição asilar educativa no recorte temporal e espacial da pesquisa.

3. Os capítulos: organizando a escrita

No **primeiro capítulo**, contextualizamos o espaço e o tempo histórico em que se dá a pesquisa - Corte Imperial, especialmente a partir da segunda metade do século XIX, momento em que a Corte Imperial viveu, ainda que parcialmente, sob o impacto das reformas urbanas (Gondra, 2004) e o Asilo de Meninos Desvalidos ocupou a agenda dos dirigentes. Apresentamos parte do que foi o pensamento de alguns desses dirigentes brasileiros cuja intenção primeira repousava na inserção do Brasil entre aqueles países vistos por eles como modelos de “civilidade” e sua relação com o atendimento à criança pobre, demonstrando que a questão não era apenas da Corte, mas um movimento internacional. Tentamos perceber quais forças operaram provocando entre nós o surgimento e a existência do Asilo de Meninos Desvalidos.

No **segundo capítulo**, sem perder de vista a dinâmica das relações sociais e a complexidade das relações de poder, apresentamos o Asilo em suas três dimensões espaciais para efeito de análise, o concebendo como: casa/moradia, escola e oficina. O objetivo foi o de analisar a estrutura, o funcionamento e a concepção pedagógica do conjunto asilar em suas variações, através das diferentes fontes documentais, mais notadamente através dos relatórios produzidos pelos diretores do Asilo, tendo em vista a concepção de *ensino integral* dos

²⁰ Daniel de Faria Simões, Flavio Antonio de Souza França, Helena Ibiapina Lima, Monica Magalhaes, Jucinato de Siqueira Marques e Luiz Carlos Lopes. Fonte: Folder do Proedes/FE/UFRJ.

²¹ Intitulada “Projeto educacional Asilo de Meninos Desvalidos: Rio de Janeiro (1875-1894) – uma contribuição à história social da educação no Brasil”, a dissertação de mestrado foi defendida em 1994, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, tendo como orientadora a Prof. Dra. Maria de Lourdes Fávero.

sujeitos envolvidos, de uma forma ou de outra, na estrutura de poder que fez funcionar aquela instituição asilar, dentre eles, os médicos-diretores.

Por fim, no **terceiro capítulo**, num intenso diálogo com os relatórios produzidos por diferentes diretores daquela instituição, além de fontes secundárias complementares, buscamos apresentar trajetórias individuais de um grupo de alunos que conseguimos “localizar” que ao completarem a “formação integral” no Asilo de Meninos Desvalidos, construíram suas vidas profissionais extra muros, atuando principalmente no campo das artes, mais especificamente na música e na pintura, e que um dia lá formaram uma classe de *internos, alunos, menores* desvalidos. A intenção não foi “descobrir o que realmente se passou,” mas discutir contribuições e prováveis resultados desse *ensino integral*, entendido como *educação integral* propiciada aos meninos “desvalidos” por uma instituição que nasceu como materialização de um projeto político-social mais amplo - de cidade civilizada - dentro de um *contexto* que extrapolava as “fronteiras” do Brasil.

PRIMEIRO CAPÍTULO

AÇÕES QUE ANTECEDERAM A IMPLANTAÇÃO DO ASILO DE MENINOS DESVALIDOS

O desejo de figurar entre as nações ditas civilizadas fez parte do ideário brasileiro do século XIX. Notadamente na segunda metade daquele século percebemos intensos debates nas linhas dos diferentes documentos consultados, sobre a intervenção do poder público, cuja meta foi *derramar instrução por todas as classes*, condição para que a Nação atingisse padrões de “civilidade”. “Civilização” aos moldes franceses e americanos, que se tornaram referência para os dirigentes brasileiros, naquele século.

Se da primeira nação os brasileiros usufruíam do que esta difundiu em relação especialmente ao vestuário, aos teatros, às novas etiquetas, regulando também as condutas e posturas para os locais públicos e, sobretudo, os de grande convivência social, (Schwarcz, 2000) um exemplo para a educação vem dos americanos e ganha visibilidade em solo brasileiro através dos relatórios de Hippeau e Buisson, ambos franceses. O primeiro, em viagem aos Estados Unidos, produz um relatório sobre o sistema educacional daquela nação que circulou no Brasil (Gondra, 2004 e Bastos, 2002). Segundo Bastos, a obra de Hippeau:

Aborda temas relativos aos jardins de infância, à formação de professores - escola normal - à administração, ao financiamento da instrução pública, ao ensino particular e de ordens religiosas, à classificação das escolas, ao currículo, às lições de coisas, à co-educação, à educação feminina; à educação de adultos; à obrigatoriedade escolar, à laicização do ensino, à posição social dos professores, à disciplina escolar, ao tempo escolar, ao material escolar, aos prédios escolares e mobília escolar, aos museus pedagógicos, às bibliotecas populares, às conferências pedagógicas, às disciplinas escolares; às publicações pedagógicas, à estatística da educação. As obras são ilustradas com várias gravuras de instituições escolares (Bastos, 2002, p.75).

Neste registro de um estrangeiro, os diferentes temas sobre a educação americana provavelmente devem ter fascinado a sociedade oitocentista que se via diante das infinitas possibilidades de colocar o Brasil na nova ordem.

Para Buisson, a sua visibilidade dá-se especialmente através de Rui Barbosa, ao escrever os *Pareceres para a Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da Instrução Pública*, apresentados à Câmara do Império em 1882.²² Ao escrever os *pareceres*, Rui Barbosa procurou fundamentar o seu pensamento principalmente

²² Segundo informações de Lourenço Filho, dentre alguns escritos de Rui de Barbosa, relacionados à educação brasileira, entre 1881 a 1886, figuraram dois pareceres sobre a Reforma Leôncio de Carvalho, na qualidade de relator da Câmara, e o capítulo para o relatório ministerial do ministro do Império Rodolfo Dantas, do ano de 1882, que, a pedido daquela autoridade, escreveu sobre as questões da instrução pública no país. (Lourenço Filho, 1956, p. 35)

com leituras de autores estrangeiros, justificando, portanto, as menções a Buisson, dentre outros. Segundo Machado (2002), a educação ocupou o pensamento de Rui Barbosa num espaço de tempo muito curto (1881-1883). Entretanto, a autora reforça que esse espaço foi importante e que a preocupação maior de Rui Barbosa era a necessidade de modernização do país. Acrescenta ainda, que para o jurista, a exigência de saber ler e escrever era “justa e útil, pois era civilizadora e liberal” e que ao se envolver com a reforma eleitoral de 1881, não excluía os analfabetos na medida em que eles deveriam ser educados para usufruírem de seus direitos.²³ Rui Barbosa afirmava que, em outros países, era através da educação que os analfabetos se aproximavam do governo. (Machado, p. 6).

Outro exemplo de demonstrações de “civildade” foi o das Exposições Universais. Notadamente a partir de 1851, quando realiza-se na Inglaterra a I Exposição Universal, o Brasil passou por momentos efervescentes proporcionados, principalmente, por dom Pedro II, que participava diretamente das Exposições Internacionais, assim como das Nacionais; nestas últimas, envolvendo-se na organização e no patrocínio. Em tais eventos, os produtos brasileiros eram expostos numa demonstração de **modernidade**, apesar de ser um país **escravocrata**. (Bonato, 2003; Schwarcz, 2000). A utilização de termos como modernidade e escravidão, que para os tempos atuais soam contraditórios, no Brasil, especialmente na segunda metade do século XIX, poderia ser explicado pelo olhar da política liberal.

Segundo Engel (2002), concepções e práticas que viabilizaram rupturas históricas bastante diferenciadas - como a independência dos Estados Unidos, em 1776, a Revolução Francesa, em 1789, e a Revolução do Haiti, em 1804 - tiveram repercussões distintas na América Portuguesa. Ainda, segundo a autora, no Brasil do século XIX, nas lutas travadas no interior das elites opuseram-se dois tipos de liberalismos: um do tipo conservador e outro autodenominado liberal. Os liberais, em suas duas vertentes, não conseguiram resolver os impasses entre liberalismo e escravidão. Entretanto, os liberais conservadores, inspirados nas idéias de Hobbes e Bentham, que afirmavam as desigualdades naturais, em dotes e habilidades entre os seres humanos, legitimavam a desigualdade e a hierarquia social.

E quem seria essa elite liberal? Segundo Carvalho (2003), existiu um liberalismo ligado aos proprietários rurais e outro dos profissionais urbanos. Estes últimos só apareceram a partir da década de 1860, com o maior desenvolvimento urbano e o aumento de pessoas

²³ Machado (2002) informa que a reforma eleitoral de 1881, na qual Rui Barbosa se envolveu, buscava aproximar o Brasil do espírito cosmopolita do século XIX. Para isso, procurava incorporar um contingente de eleitores até então ignorados, tais como os não católicos, os escravos libertos e os estrangeiros. Lutava-se para fortalecer no país a unidade nacional. A reforma foi aprovada e ficou conhecida como Lei Saraiva, da eleição direta, com proibição do voto dos analfabetos em 9 de janeiro de 1881.

letradas, ambiente em que o liberalismo clássico dos direitos individuais teve melhores condições de se desenvolver. No entanto, segundo Schueler (1998), é preciso relativizar as clássicas divisões entre idéias, posições políticas e regiões do país. De acordo com a autora, o quadro político, na prática, era bastante complexo. Como exemplo, cita que entre os homens identificados com o conservadorismo havia reformistas, como Nabuco de Araújo, Rio Branco e João Alfredo e alguns deles defendiam a reforma eleitoral (eleições diretas), a despeito desta ser uma bandeira comumente associada aos liberais.

Nesse contexto de luta de idéias em tais exposições, tratando-se de educação e instrução, o governo imperial se preocupou em expor o que considerava relevante ser visto pelas nações ditas “civilizadas”.

1. Educar para o desenvolvimento do “progresso e da ordem social.”

Na Exposição Internacional de Higiene e Educação realizada em Londres no ano de 1884, figuraram, dentre outros materiais, plantas arquitetônicas e desenhos de fachadas de escolas brasileiras, como: plantas arquitetônicas das “escolas públicas da Praça Duque de Caxias, da Rua da Harmonia, da praça D. Pedro I e da rua São Francisco Xavier”;²⁴ desenho das fachadas do “Instituto dos Surdos-Mudos, do Instituto Projectado dos Cegos; do **Asilo de Meninos Desvalidos**”, objeto deste estudo, e da “Escola Normal Projectada”. (Grifos nossos)

Trata-se pois de escolas construídas pelo poder público e por particulares, como as da Praça Duque de Caxias, da rua da Harmonia e da rua São Francisco Xavier e a escola localizada na Praça D. Pedro I, no bairro de São Cristóvão, que fora construída pelo Corpo de Comércio da Corte. Segundo Schueler (1998), a iniciativa da construção de prédios apropriados às escolas primárias da Corte é atribuída ao Imperador. Com a vitória da Guerra contra o Paraguai, cidadãos brasileiros teriam manifestado a intenção de erguer uma estátua de bronze em homenagem à Coroa. D. Pedro II aconselhou seu ministro a arrecadar os fundos que os particulares gastariam com o monumento, direcioná-los para a construção de prédios escolares. Desta forma, segundo a citada autora, os comerciantes da Corte foram os pioneiros neste tipo de iniciativa.

Em relação às Exposições, aqueles seriam os materiais, segundo o conselheiro e ministro do Estado Francisco Antunes Maciel, *para dar idéia dos nossos esforços em matéria*

²⁴ Fonte: acervo AGCRJ. Série Instrução Pública - Código: 11-4-4. Assuntos Diversos.

de instrução e educação. Maciel acrescenta que os desenhos e as plantas arquitetônicas foram acompanhados de notícias sobre os estabelecimentos e seus recursos.²⁵

Para a instituição aqui eleita como objeto deste estudo, figurar na mencionada exposição sinaliza a sua importância enquanto propaganda do Governo Central sobre a sua política pública voltada para a educação dos “desvalidos”. Investe-se em educação necessária para que a Nação alcance os padrões de civilidade, que, na visão dos dirigentes, os europeus e americanos possuíam.

Para essa exposição o Brasil também enviou diversos palestrantes e participantes, com destaque para o conselheiro Leôncio de Carvalho, que dissertou sobre educação e trabalho (Bonato, 2003, p.53).

Portanto, o desejo da elite política de implementar medidas “civilizadoras” tem exemplos a serem seguidos. Os representantes da classe dirigente acreditavam que a educação funcionaria como suporte para que a Nação alcançasse o “Progresso”, a “Ordem”. Atingir tal condição exigia que a instrução alcançasse o povo a partir de um conjunto de iniciativas que passaram a ser vinculadas a uma política educacional direcionada para a expansão das escolas de primeiras letras/instrução primária, incluindo a escola noturna, ou ainda por associações filantrópicas, leigas e religiosas (Schueler, 1998). No entanto, o sonho dos dirigentes imperiais de alcançar uma dada civilização não constituía mero reflexo ou transplantação de instituições estrangeiras. Ao projetarem medidas e apresentarem soluções para o problema brasileiro, seus esforços foram direcionados para a questão sanitária, inclusive. Higienizar e sanear, vacinar, construir diques e lavadouros, reformar a zona portuária e comercial, construir habitações salubres, jardins e praças, destruir cortiços²⁶ e estalagens, entre outras, eram medidas necessárias (Gondra, 2002). O foco das atenções foi dirigido especialmente para a Corte Imperial, pois interferir naquele espaço, através de diferentes mecanismos, fez parte dos ideais da elite brasileira, pautada na noção que possuía sobre “civilização”, “progresso” e “ordem social”. A “civilização” era representada pelo desenvolvimento material e industrial, como as estradas de ferro, pelas invenções modernas, tão em voga nos países europeus e nos Estados Unidos (Schueler, op.cit).

²⁵ Id., *ibid*.

²⁶ No relatório da Justiça, datado de 1877, Lafayette Rodrigues Pereira informa: “Consta de uma **estatística feita em 1869**, existirem na cidade 642 cortiços, contendo 9.769 quartos habitados por 21.929 indivíduos; 9.630 nacionais, 4.735 homens, 4.895 mulheres; 5.918 maiores, e 3.712 menores; 12.712 estrangeiros, 8.820 homens, 3.479 mulheres; 11.124 maiores e 1.175 menores. Pode-se affoutamente asseverar que, de então pra cá, tem duplicado o número de cortiços e de seus habitantes, sem ter-se conseguido melhora alguma no modo das edificações apesar dos reclamos da imprensa”. Relatório da Justiça, 1877, anexo A5 pp.59-60. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1871/000533.html> Acesso em janeiro de 2008.

Civilização, um termo abrangente, no dizer de Norbert Elias (1994), por abarcar a “consciência que o Ocidente tem de si mesmo”. Para ele, a sociedade ocidental “se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas “mais primitivas” (p.1). Naquele momento, o Brasil ainda não havia atingido o nível de desenvolvimento e modernidade daqueles países ocidentais que tinha como modelo de avanço técnico, educacional e cultural. Por outro lado, sua população, segundo o olhar da elite, não correspondia ao modelo de pessoas consideradas por esta como civilizadas em termos de comportamento social, não apresentando características como: “cortesia”, “urbanidade”, “polidez”, “boa educação”, “boas maneiras”, “delicadeza”, “etiqueta”, tudo que se opunha aos costumes que vinham dos setores sociais “mais baixos” (Abreu, 2002). Neste sentido, educar a população era necessário, e mais ainda, para que a Nação fosse reconhecida como civilizada, mostrar aos países *modelos* que esta era uma preocupação dos dirigentes brasileiros.

Para tanto, na referida exposição foram apresentados, dentre outros materiais, plantas arquitetônicas e desenhos de fachadas de escolas brasileiras desvelando também a capacidade de seus profissionais da engenharia e arquitetura em produzi-las. Mostrava-se a preocupação com as crianças para o ensino de primeiras letras, representado pelas plantas das escolas primárias; com os “desvalidos da sorte”, pela planta do Asilo de Meninos Desvalidos que, naquele momento, 1884, já estava em seu segundo regulamento, o de 1883; e também com os “deficientes,” através das plantas dos Institutos dos Surdos-Mudos e dos Cegos. Todos, prédios monumentais, com arquitetura moderna, projetados para dar visibilidade às ações de nossos dirigentes “preocupados” com o futuro da nação, tendo em vista proteger os “desvalidos” e, por extensão, a sociedade brasileira. Portanto, apresentar essas ações na “Exposição Internacional de Higiene e Educação”, realizada em Londres, sinalizava para o público freqüentador em geral que o país desenvolvia ações que visavam oferecer possibilidades de inserir na sociedade parcela da população dela excluída.

Assim, com a palavra “civilização”, retornando ao pensamento de Elias, “a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou visão do mundo, e muito mais” (Elias 1994, p. I). Para Elias, o processo civilizador “constitui uma mudança na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica” (p.193). Era possivelmente essa mudança de conduta que conduziria o Brasil ao nível de civilização que seus dirigentes procuravam demonstrar naquela exposição, onde vários países do Ocidente se faziam presentes.

Entretanto, para alcançar o modelo daqueles países, alguns problemas se colocavam aos nossos dirigentes. Ora, nos setores sociais “mais baixos” vamos encontrar, além das crianças pobres que já perambulavam pelas ruas, os *ingênuos*,²⁷ como ficaram conhecidos os filhos do Ventre Livre a partir de 1871. Assim, o ideal de civilização esbarrava também nas demandas sobre a emancipação dos escravos. A Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871, defendeu a responsabilidade social dos senhores quanto à criação e educação dos menores, dando-lhes a alternativa de entregá-los às associações autorizadas que tivessem por objetivo a educação e **formação profissional** dos *libertos* quando as crianças completassem 8 anos, em troca de uma indenização paga com títulos no valor de 600\$000 (Martins 2004). A promulgação da Lei do Ventre Livre provocou mudanças sociais, principalmente no que se refere às relações de trabalho como a passagem do trabalho servil para o trabalho livre (Martins, 2004). Um processo que ocorreu de forma gradual, iniciado a partir da proibição do tráfico negreiro, em 1850, com a Lei Euzébio de Queiroz, que o coibiu, seguido da já citada lei assinada em 1871 (Pinheiro, 2003). Era necessário resolver esse problema que crescia cada vez mais.

Segundo Schueler, (1998), a Lei do Ventre Livre foi um sinal de que a infância passou a ocupar a agenda de médicos, professores e outros, como um problema social. Segundo o censo de 1872, estimava-se que 24% de um total de 7.000.700 *almas* eram escravos. Antes da Lei do Ventre Livre, os destinos das crianças escravas eram de responsabilidade de seus donos; com a Lei estas crianças passam a ser preocupação do Estado e de alguns setores da sociedade, incluindo os médicos higienistas (Rizzini, 2000), um **dispositivo de poder**, no dizer de Foucault (2004). Portanto, um problema social que requer a intervenção de um tipo de medicina, a social²⁸ e que une-se à política para interferir nas condições sociais de vida dos indivíduos.

²⁷ Para uma discussão sobre as categorias “ingênuos” e “libertos”, ver CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, Historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

²⁸ Segundo Foucault (2004) a medicina social se inscreve historicamente em três modelos: o primeiro modelo é o da medicina do Estado, que se desenvolveu, principalmente, na Alemanha, no começo do século XVIII, que investiu não sobre o corpo proletário para sujeitá-lo, mas sim sobre o corpo do indivíduo de maneira geral, objetivando o fortalecimento e, consequentemente a “saúde” do Estado em relação aos Estados vizinhos. O segundo modelo é o da medicina urbana, que aparece na França, em fins do século XVIII, sem ter como suporte a estrutura do Estado, como na Alemanha, e sim nas necessidades do processo de urbanização. Com o crescimento das cidades a população urbana passa a ser problema. O terceiro modelo é o da medicina da força do trabalho, que surge com o desenvolvimento industrial no século XIX, principalmente na Inglaterra onde o desenvolvimento industrial foi mais rápido, trazendo em consequência o aumento do proletariado como força do trabalho, houve então a necessidade de controlar o corpo desse proletariado. Os três modelos da medicina social vão se mesclar posteriormente, não sendo tão rígida esta separação em termos de atuação em outros locais onde se impôs e ao final do século XVIII, na Europa, a população surgia como um problema político econômico, sanitário e demográfico, sendo necessário um controle sobre ela (Bonato, 1996).

Neste sentido, infere-se que os *futuros cidadãos do império* precisavam estar em lugares bem definidos: na família, na escola, nas oficinas dos Arsenais da Marinha e do Exército, nos hospitais e nos **Asilos**, acompanhando o movimento dos países considerados civilizados no Ocidente. Educar essa parcela da população adquire novos sentidos: aprender a ler e a contar, conhecimentos que no período colonial eram suficientes, no Brasil pós-independência fez parte de um projeto maior – o da construção de um Estado-Nação (Schueler, 1998; Mattos, 2004).

A educação e a instrução primárias passam a ter importância fundamental para o desenvolvimento da “ordem social” e do “progresso”, lemas que, de maneira bastante freqüente, foram identificados com a República. No entanto, Ordem e Progresso, ou a preocupação com estes termos, tornados solidários, mutuamente dependentes, estiveram presentes nos debates ao longo da monarquia. Prevalencia entre os dirigentes e a sociedade civil uma intenção: colocar ordem onde havia desordem, porém mantendo as relações de poder entre senhores e escravos. Nos dizeres de Mattos, (2004):

Manter uma Ordem significava, efetivamente, garantir a continuidade das relações entre senhores de escravos, da casa grande e da senzala, dos sobrados e dos mocambos; do monopólio da terra pela minoria privilegiada que deitava raízes na Colônia e no tempo da Corte portuguesa no Rio de Janeiro; das condições que geravam a massa de homens livres e pobres [...] (Mattos, 2004, p.293)

Manter uma Ordem, portanto, significava a passividade de uma parcela considerável da população composta de *homens livres e pobres*, conservando mundos distintos e hierarquizados que a dividiam. Essa massa de *homens livres e pobres* era um problema que se colocava para o ideal de civilização desejada, pois não representava os atributos desejáveis dos sujeitos de uma sociedade que se queria civilizada, conforme os trazidos por Abreu (2002), “boa educação”, “etiqueta”, “boas maneiras” e outros. Nessa direção a **educação** e a **instrução** viriam a cumprir papel fundamental, numa sociedade que mantinha a interdição dos escravos e dos pretos africanos, ainda que livres e *libertos*, nas escolas primárias, interdição expressa desde a Lei Provincial de 21 de janeiro de 1837, que regulava a instrução primária (Mattos, 2004, p.274). Esta situação foi se modificando lentamente a partir da lei do Ventre Livre constatada, por exemplo, através da presença de “ingênuos” nos quadros do Asilo como alunos internos.

Ao discorrer sobre a influência francesa no ensino do Brasil oitocentista, Mattos (op.cit.) privilegia a distinção feita por Condorcet, para quem

Instrução eram os conhecimentos positivos e certos dos quais o Estado era o despenseiro natural, ao passo que **educação** eram os sentimentos em assunto religioso

e político, domínio reservado onde o Estado deveria abster-se de ingressar, declarando-se independente (Apud Mattos, p.278).

Todavia, de acordo com Mattos, tal distinção não deveria impor-se tão definida por aqui.

Nesse movimento, importa percebermos quais as forças que operaram provocando entre nós o surgimento e a existência do Asilo de Meninos Desvalidos, instituição asilar que fez parte do vasto conjunto heterogêneo de experiências a que a população de *ingênuos*, órfãos, pobres e/ou abandonados foi submetida, como veremos. Este contingente populacional marcou presença em vários espaços, em várias instituições que tinham por objetivo abrigá-lo e educá-lo tendo em vista o processo civilizatório em curso no Brasil imperial.

A grande maioria [dessas] instituições surgiu da segunda metade do século XIX. Eram projetos de origem governamental (provincial, algumas com incentivo do governo central), religiosa (ordens religiosas), particular (filantropos ou empresários) ou misto (particulares ou religiosas com subvenção governamental). A maior parte dos estabelecimentos era do tipo **asilar**, ou seja, composta por internatos onde o contato do interno com a sociedade e com a família era rigidamente controlado (Rizzini, 2004, p. 168).

Mas qual o significado de Asilo, no século XIX? De acordo com o *Grande Dicionário Português* ou *Thesouro da Língua Portuguesa*, daquele século, a palavra asilo significava:

Asylo, s.m. (do latim *asylus*; no grego *a*, sem e *syle* presa). No sentido primitivo, ainda usado no antigo direito foraleiro português, lugar de refugio, do qual ninguém podia tirar quem ali se acolhesse, sem offender os deuses e a religião; tinham direito de asylo na idade média, os templos e certos solares privilegiados. No sentido moderno, instituição de caridade que tem por fim recolher as crianças desamparadas e os velhos que não podem trabalhar. Extensivamente: abrigo, amparo, patrocínio, refugio, valhacouto. Também se escrevia *Asilo*. [...] ‘No *asylo* há a idéia de um abrigo seguro, sem risco de ser perturbado; o caráter sagrado que lhe foi dado pelas religiões e direito antigo ainda se conserva nas modernas instituições de caridade (Vieira, 1871, p. 630).

Na atualidade, conforme consta no *Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, de 2004, asilo significa:

Asilo (do grego *ásylos*, pelo latim *asilu*) s.m. 1. Casa de assistência social onde são recolhidos para sustento e/ou **também para educação pessoas pobres e desamparadas**, como mendigos, **crianças abandonadas, órfãos**, velhos, etc. (p.145) (Grifos nossos)

Neste estudo foi possível identificar alguns tipos de instituições que, no Brasil, foram criadas para abrigar crianças entendidas como “desvalidas”, seja por iniciativas de particulares, religiosas e mesmo por iniciativas do Estado, que no Brasil aconteceu desde os tempos coloniais, sendo que o maior número dessas instituições ocorreu na segunda metade dos Oitocentos, como observado por Rizzini (op.cit.).

2. A questão asilar: parte de um movimento internacional?

Como vimos, o anseio dos dirigentes brasileiros em conduzir o país rumo à modernidade que se dizia haver no além-mar, especialmente a *civilidade* advinda dos países “modelos”, marcou os debates sobre a educação no Brasil imperial. Portanto, nesse processo a discussão referente à organização didático-pedagógica da educação popular ocupou a agenda dos diferentes sujeitos, cujos interesses envolviam questões políticas, ideológicas, religiosas, sociais e econômicas. Poder-se-ia afirmar que o debate assinalava uma preocupação com as formas de acesso aos bens culturais, como *instrução para todas as classes*, guardadas as interdições marcadas na letra da Lei Couto Ferraz, de 1854, no que se refere às idades, condição social e saúde, como consta no artigo 69:

Não serão admitidos à matrícula, nem poderão freqüentar as escolas:

§1º Os meninos que padecerem de moléstias contagiosas.

§2º Os que não tiverem sido vacinados.

§3º Os escravos.

E no artigo 70: “Às lições ordinárias das escolas não poderão ser admitidos alunos menores de 5 annos, e maiores de 15 annos” (Apud Tambara, 2005. p. 54).

Entretanto, observamos pelos discursos dos sujeitos daquele tempo que o Asilo viria a fazer parte de um conjunto de *instituições preventivas*, embora com algumas perspectivas diferentes, como relataremos. No relatório ministerial da Justiça relativo ao ano de 1873,²⁹ p. 31, no item IV, intitulado *polícia e força pública*, o ministro da Justiça, Manuel Antonio Duarte de Azevedo, discorre sobre o que denominou as *instituições preventivas*. Ele relata sobre os asilos de mendigos e sua utilidade para *tantos infelizes que por falta de forças físicas, por abatimento moral não tinham meios de se manterem* (p. 30). O ministro prossegue informando que muitos *menores ainda não sujeitos à acção da justiça criminal mas que por falta de amparo e protecção* compõem a população que vaga pelas ruas da Corte Imperial. Segundo aquela autoridade:

[...] Entendo, porém que como instituição preventiva e com o emprego do trabalho agrícola, dever-se-hia fundar nas vizinhanças desta cidade um asylo para meninos desvalidos e desamparados. (Justiça 1873, pp. 29-34)³⁰

O fato é que da responsabilidade religiosa à responsabilidade estatal ou a duas formas mescladas, o atendimento à criança representada como “desvalida”, no Brasil, como

²⁹ Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1867/000035.html>. Acesso em dezembro de 2007.

³⁰ Relatório do ministro da Justiça Manuel Antonio Duarte de Azevedo. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1867/000034.html>. Acesso em janeiro de 2008).

demonstrado através do relato do ministro da Justiça, na perspectiva asilar, acompanhou o movimento da sociedade ocidental que a partir do século XVIII se envolveu, de acordo com Foucault (2006), numa espécie de “trama disciplinar”. Nesse período, segundo o autor, observa-se um certo número de “esquemas disciplinares específicos”, como o exército, a escola, a oficina, o **asilo** (grifo nosso), entre outros. Esses dispositivos que se formaram na Idade Média derivados diretamente das ordens religiosas cobriram toda a sociedade por uma espécie de processo de “colonização” de alguns grupos de indivíduos, como os “vagabundos”, os “delinquentes”, os mendigos, os nômades, as prostitutas, **os órfãos** (grifo nosso). No Brasil, em consonância com a “trama disciplinar” desencadeada na Europa, no século XVIII, o movimento asilar acompanha as forças que fizeram emergir as instituições voltadas para disciplinar parcela da população que a sociedade assim o queria, como atesta a assertiva do ministro da Justiça, Manuel Antonio Duarte de Azevedo, do ano de 1873.

Ao entrar na vida apresenta o homem inclinações naturaes, que podem ser dirigidas para a virtude, modeladas pelos bons exemplos, fortificadas nos sentimentos da família e da religião; mas o órfão, o enjeitado, o filho de uniões ilícitas, já não digo da miséria e do pauperismo, que felizmente não conhecemos; os jovens vagabundos, os ociosos, os indigentes, sem pessoas que lhes dirija os primeiros passos, cultive-lhes a inteligência, lhes desperte e eduque os sentimentos moraes, vão no caminho direto da corrupção pelo abandono, em que os deixa a sociedade, que não lhes presta amparo e tutela, embora pague caro a sua incúria por ter de punil-os no futuro. (Justiça 1873).

Vistas sob o aspecto da prevenção dos delitos e como forma de *imprimir moralidade às acções humanas*, as *instituições preventivas* adquiriram contornos diferenciados. Estas instituições criadas para abrigar a “infância desvalida” se caracterizavam como os *asilos de recolhimento* do tipo Roda dos Expostos, das *Salles d’Asile* de inspiração francesa, das Sociedades Protetoras e de estabelecimentos para o ensino de ofícios, como *Asilo de Meninos Desvalidos*.

Agora apresentaremos algumas instituições criadas para abrigar a “infância desvalida”, mesmo que de forma breve, apontando as possibilidades dentro do tempo desta pesquisa. Elas foram adquirindo ao longo do tempo características diferentes a partir dos objetivos sociais e políticos dos sujeitos por elas responsáveis.

2.1 A Roda dos Expostos

As práticas de atendimento à criança “desvalida” ocorreram através de diferentes instituições organizadas para esse fim e, no Brasil se tem notícia que iniciaram-se através da *Roda dos Expostos*. A historiografia aponta que esse foi um movimento internacional

irradiado para o Brasil, provavelmente, devido à colonização portuguesa. Em Portugal, segundo Venâncio (1999), a utilização da *Roda dos Expostos* como um local de entrega do filho indesejado há muito era praticada. Como exemplo, o autor cita que na cidade do Porto já existia tal instituição nos idos de 1688; em Coimbra e Évora e sua instalação ocorreu em 1708 e 1767, respectivamente. Porém, ainda é Venâncio, ao referir-se à expansão da assistência à criança abandonada, quem nos aponta que suas origens remontam às cidades italianas. Diz ele:

Foi nas cidades italianas que surgiram as primeiras rodas e hospitais receptivos a meninos e meninas abandonados. Não é absurdo afirmar, portanto, que a história da assistência à infância é um processo de expansão das instituições italianas do século XIII em escala planetária. (Venâncio, 1999, p.162).

Segundo esse autor, a *roda dos expostos* é um dispositivo com origem medieval e italiana. Inicialmente utilizada para manter o máximo de isolamento dos monges reclusos, é posteriormente adotada também para preservar o anonimato, mas agora daqueles que depositam nela bebês enjeitados. Essa origem também nos é apontada por Marcílio (1997).

Conforme Venâncio (op. cit.), na América Latina a implantação das *Casas da Roda* aconteceu nos seguintes lugares e datas: Puebla, 1604; Bogotá, 1641; Salvador, 1726; Rio de Janeiro, 1738; Santiago, 1758; México, 1874; Buenos Aires, 1779 e Recife, 1789. No Brasil pós-independência foram implantadas em São Luis, Recife, Cachoeira - na Bahia, Campos - no Rio de Janeiro, São João Del Rey - em Minas Gerais, São Paulo, Florianópolis, Porto Alegre, Pelotas e Rio Grande - no Rio Grande do Sul, visando recolhimento de crianças “desamparadas da sorte”.

A assistência no Brasil como prática de recolhimento de órfãos através da *Roda* se estabelece no século XVIII, tendo como principal responsável a Santa Casa de Misericórdia, que dividiu a responsabilidade com as Câmaras Municipais. Em 1828, a promulgação da Lei dos Municípios isentando a responsabilidade das Câmaras nos locais onde funcionasse uma Santa Casa de Misericórdia contribui para a mudança do caráter caritativo da assistência para uma perspectiva mais filantrópica, com maior intervenção do Estado (Marcílio, 1997).

Segundo a mesma autora, durante muito tempo a *roda dos expostos* teve um importante papel na assistência às crianças que eram abandonadas por suas progenitoras, seja porque estas não tinham condições de ficar com o bebê, seja porque a existência da criança colocava sua “reputação” em risco. Portanto, as crianças colocadas na *Roda* não eram necessariamente crianças pobres, sendo muitas, inclusive, oriundas de uma sedução de uma moça de família abastada ou de uma união ilegítima; assim, a instituição tinha também como

função diminuir o infanticídio e também o aborto. Para Souza (2003), comparecem também para justificar a existência da *Roda* a miséria, a imoralidade e a falta de instrução das classes pobres, argumentos presentes num conjunto de teses de médicos formados pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FMRJ), cujos temas giraram em torno dos expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. São eles: Lazaro José Gonçalves (1855); Manuel Velloso Paranhos Pederneira (1855); Luiz Delfino dos Santos (1857); Thomaz Baptista Pinto de Almeida (1857) e José Alexandre Teixeira de Mello (1859).

A Santa Casa de Misericórdia teve em sua história papel importante na assistência à criança abandonada ou órfã, sendo instituída em quase todo o Brasil. De acordo com Negrão (2002), a Santa Casa de São Paulo não tem sua fundação datada, podendo ter ocorrido entre 1562 e 1584. A mesma autora informa que foram abertas “*Santas Casas*” em Pernambuco (1560-1831), no Espírito Santo (1551-1606), na Paraíba (1602-1618) e no Pará (1619 - 1787).

No caso do Rio de Janeiro, que interessa mais diretamente a este trabalho, em 1565 fundou-se a Irmandade da Santa Casa de Misericórdia e esta, em 1748, teve a instituição da *roda dos expostos* funcionando em suas dependências, até 1810. No entanto, o grau de mortalidade infantil, de acordo com as estatísticas apresentadas, passava dos 80%, um dos fatores que contribuíram para que aquele grupo de médicos lutasse pela mudança do local de atendimento aos expostos. Em 1840, a *Roda* carioca é transferida para a rua Santa Thereza, nas imediações da cidade, indo em 1850 para o cais da Glória, e, em 1860, para a rua dos Bourbons. Neste local adentrou o século XX, funcionando até o ano de 1906 (Venâncio, 1999).

O fato é que a partir de 1850, de acordo com Trindade (1999), o atendimento às crianças expostas ganha outros contornos. A Igreja, através dos bispos do Rio de Janeiro e da Bahia, com o apoio dos respectivos governos provinciais, promove a vinda das irmãs de caridade, especialmente das Ordens de São Vicente de Paula (Paris) e de São José de Chambery. A vinda das religiosas causa modificações na organização e disciplina das *casas de expostos* e dos *asilos de recolhimento*. Dentre as mudanças, o ensino da leitura e da escrita acrescido do ensino religioso e de trabalhos manuais.

No ano da criação do Asilo de Meninos Desvalidos, 1854, através do decreto imperial, mais conhecido como a Reforma Couto Ferraz, também foram criados os abrigos de recolhimento de Santa Teresa e o Asilo de Santa Leopoldina, vinculados à Santa Casa de Misericórdia, na província do Rio de Janeiro. Entretanto, as referidas instituições foram organizadas nos moldes tradicionais, ou seja, não eram instituições educacionais voltadas para o ensino de um ofício (Lopes, 1994).

2.2 As *Salles d'Asile* (Salas de Asilo)

Segundo Rogério Fernandes (2000), o movimento das *salles d'asile* desencadeou-se na França entre 1828 e 1837 e desde cedo ganhando sentido ascensional. Naquele país, informa ainda o autor, o aperfeiçoamento técnico das manufaturas, dispensando a força física, permitia a entrada da mulher no espaço das fábricas e também da mão-de-obra infantil a partir dos sete anos de idade. Restavam, no entanto, as crianças pequenas, de quem ninguém tomava conta. Foi nesse momento oportuno que as *salles d'asile* apareceram.

Em Portugal (Fernandes, op. cit.), o movimento das *salles d'asile*, apesar de inspirado visivelmente pela inovação francesa, inscreve-se num conjunto de contextualizações determinantes (políticas, econômicas, sociais, médicas, demográficas, culturais), de que ainda não se tem uma visão geral. Entretanto, o autor alerta que o discurso filantrópico animava, desde o começo, as iniciativas do movimento. Dentre os seus objetivos figurava a “proteção, educação e instrução” a crianças de um e de outro sexo, desde o fim da “creação de leite” até os sete anos, evitando o abandono pelos pais e mães que estivessem ocupados na “lida diária”.

A versão brasileira das *salles d'asile* assume contornos que muito se assemelham às francesas, assim como as lusitanas. Durante a realização da Conferência Pedagógica da Corte³¹ do mês de fevereiro de 1874, o professor público primário Antonio Candido Roiz Carneiro expõe o seu pensamento sobre as *salles d'asile* ao versar sobre o terceiro quesito da citada conferência,³² a partir da seguinte questão posta à Conferência: “Há necessidade ou conveniência em transplantar-se para o Brasil a instituição das Salas de Asilo?” Mediante a questão, dizia o citado professor:

À medida que se propõe a discussão na questão supra é de maior importância: - 1º, porque sendo inteiramente novo no país, merece as honras da atenção e da apreciação dos educadores; 2º, porque da solução do assumpto dependem a nosso vêr, até certo ponto outros quesitos das presentes conferencias. [...] Esta espécie de instituição docente, mui freqüente nos países alemães, tem produzido entre os povos d'esta origem as mais palpáveis e desejáveis vantagens para a **instrução do povo**; [...] As Salas de asilo são verdadeiros lugares de preparação moral e intelectual da infância logo que deixa o regaço materno. (Conferência Pedagógica de 1874. Professor Carneiro.) (Grifos nossos)

As *salles d'asile* adquirem maior visibilidade através da França, mas não é desse país que a idéia de educar a infância na mais tenra idade tem sua inspiração, mas da Alemanha,

³¹ As Conferências Pedagógicas da Corte, previstas na Reforma Couto Ferraz, aconteciam com a presença dos professores públicos primários que versavam sobre diferentes temas, diretamente relacionados à educação pública.

³² Fonte: acervo do AGCRJ - Códice 15-3-10 – Título: Instrução Pública – Conferência pedagógica de 1874 – 92 fls. Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

como citado pelo professor Carneiro. A iniciativa aconteceu através de Frederic Froebel (1782-1852), pastor protestante que propagou a idéia. Segundo Rui Barbosa, a escola idealizada por Froebel “perfaz o circuito completo da educação humana, física, moral e intelectual - quanta cabe na esfera dessa idade” (Barbosa, p.85 V. III).

O que se depreende do exposto é que as salas de asilo em sua versão brasileira estiveram direcionadas para a educação de crianças que teriam naquele ambiente oportunidade de acesso a bens culturais, isto é, educação moral e intelectual que, no seio familiar, no julgamento da elite, não teriam.

2.3 A Sociedade Amante da Instrução

Os grupos privados organizados por membros da sociedade oitocentista, como nobres, conselheiros, comerciantes, religiosos e industrialistas, que incentivavam a criação de associações e sociedades com finalidades educacionais, tinham como objetivo estipular padrões de comportamento para a parcela da população pobre. As Associações e as Sociedades recebiam apoio pecuniário do governo, através de subvenções ou concessões de espaços como, por exemplo, as casas alugadas pelo erário ou os materiais e demais objetos escolares. Além disso, “muitas entre elas foram ‘apadrinhadas’ pela família imperial, mantendo como patronos o próprio Imperador Pedro II, a princesa Isabel ou, ainda, o seu marido o conde D’Eu”. (Schueler 1998, p.95). Durante o Império, sociedades e associações particulares integraram um movimento de filantropia que propagou-se na Corte Imperial. Talvez o exemplo de maior duração desse movimento seja o da Sociedade Amante da Instrução, que adentrou o século XX.

Em 1829, João Alfredo Brazil, um dos sócios da Sociedade Amante da Instrução, que funcionou no Município Neutro,³³ profere discurso quando da fundação da Sociedade:

A barreira que a pobreza levantou diante de nós está destruída, os sentimentos do coração perderam mais que todas as dificuldades da nossa fraca posição, e já não se dirá que o pobre é incapaz de praticar as mais nobres acções [...] Derramar a instrução sobre a mocidade pobre do paiz é tarefa tanto mais importante quanto de um alcance de valor muito súbito. Há quase dous annos trabalhamos para esse fim, mas a falta de meios não consentia que deixássemos a nossa obra concluída; porém Deus, que sabe o fundo dos nossos corações, que conhece nossos sacrifícios, nos dará a coragem necessária para de uma vez só proclamar-nos. – Está creada a Sociedade Amante da Instrucção (Apud, Murinelly 1868, p.15.)

³³ Como já referido, a Sociedade Amante da Instrução funcionou no espaço da cidade do Rio de Janeiro pelo menos até a segunda metade do século XX. Cf. RANGEL, 1979.

Com esse pensamento, a Sociedade Amante da Instrução foi fundada em 5 de outubro daquele ano, com aulas para meninos e meninas, **crianças pobres e órfãs**. Os sócios eram: padres, bispos, médicos, advogados, desembargadores, conselheiros e outros. Além disso, a Sociedade foi “apadrinhada” pela família imperial, tendo como seu patrono o imperador D. Pedro II.

O Estatuto da Sociedade mandava realizar uma Assembléia Geral de todos os sócios, de seis em seis meses, para votar e examinar as contas e os atos de gestão do semestre findo e eleger um novo Conselho. As bases dos Estatutos da Sociedade relacionados à instrução fizeram referência a uma dupla missão: a “de instruir e socorrer! Socorrer ao espírito e ao corpo”. Quanto às aulas, estas seriam distribuídas da seguinte forma: 25% para os filhos dos sócios e os outros 75% para os “necessitados”. No quesito disciplina, o desejo de abolirem os castigos corporais vinha expresso nos Estatutos, seguido da exigência de um “comportamento de noviço beneditino”, dentro e fora da escola. No *plano de estudos*, aulas de gramática francesa, música, taquigrafia para os filhos e filhas dos sócios, e para as crianças pobres, o ensino das primeiras letras iniciadas em janeiro de 1832, e educação agrícola, “dadas às condições do país”. Naquele ano, a Sociedade já contava com 209 alunos, sendo 130 freqüentando as aulas de primeiras letras; 12, as de gramática nacional; 30, as de francês; 33, as de música e 4, as de taquigrafia.

Além dos recursos adquiridos com as mensalidades dos seus sócios, a Sociedade contou com uma “rede” de benfeitores da “inocência desvalida”- padres, bispos, médicos e outros - para cumprir com seus objetivos, ou seja, garantir a freqüência dos alunos pobres. Para tanto, a Sociedade atendeu às despesas com papel, penas e livros, fornecendo-lhes ainda assistência médica, vestuário e calçados.

Quando o Estatuto tratou das meninas pobres, fez menção ao “Collégio das Orphãs”; este foi instalado em 29 de junho de 1846, com 10 meninas ali recolhidas. As meninas aprenderiam, além das primeiras letras, o ensino de costura simples.

Assim, a Sociedade principiou seus trabalhos com 20 alunas, sendo dez alunas pobres e dez filhas de sócios. Entretanto, a presença de meninas pobres ao lado daquelas filhas dos sócios da Sociedade, segundo o relator João Alfredo Brazil, era visto como “um mal que deveria cessar”. A intenção era, portanto, a de separar as meninas pobres das demais, o que aconteceria em 1886 quando a referida Sociedade adquiriu um imóvel para abrigar as meninas órfãs, o mesmo onde funcionou o famoso Colégio Ateneu, narrado nas memórias de Raul Pompéia, no bairro de Laranjeiras, Rio de Janeiro (Rangel, 1979).

A participação religiosa com doações para a Sociedade Amante da Instrução foi intensa em favor da criança pobre por ela amparada, através das congregações religiosas de São Bento e dos Carmelitas, que fizeram doações de casas para atender à educação de meninos e meninas. O Governo Central comparece através de parte do que foi arrecadado em quatro sorteios da “Loteria” em favor da Sociedade. Portanto, adquire visibilidade uma cruzada filantrópica voltada para assistência e instrução de crianças pobres e órfãs, patrocinada por diferentes sujeitos organizados numa “rede” composta por filantropos particulares e religiosos. Entre os “beneméritos”, o Conde d’Eu, marido da princesa Isabel.

Entretanto, permaneceu ausente nas linhas dos documentos consultados o quesito “cor”; nenhum indício sobre a possibilidade de que alguma criança negra ou parda tenha tido acesso à instrução, no espaço da Sociedade Amante da Instrução, diferente do que encontramos nas fichas de matrículas do Asilo e em outros espaços educativos.³⁴

2.4 A Sociedade Protetora da Infância Desamparada

A Sociedade foi organizada em 27 de julho de 1883, por um grupo de homens públicos, a saber: Gastão de Orleans (genro do imperador); Luiz Pedreira do Couto Ferraz (barão de Bom Retiro); Manuel Francisco Correia; Henrique de Beurepaire Rohan; Nicolau Joaquim Moreira; Carlos Leôncio de Carvalho; Franklin Américo de Menezes Doria; José da Silva Costa e Luiz Monteiro Caminhoá. Os fins da associação resumiam-se em: 1º. Fundar e dirigir asylos agrícolas, conforme os intuitos já declarados; 2º. Favorecer ou animar a criação ou o desenvolvimento de instituições congêneres; 3º. Procurar trabalho para os asylados, quando chegar a época de haverem deixar o estabelecimento em que tiverem sido admitidos [...].³⁵

Aqueles homens acreditavam no poder transformador da educação e da instrução. Portanto, fundar e dirigir asilos agrícolas era o principal objetivo da Sociedade, que esperava com esta atitude poder “moralizar e restituir annualmente ao paiz cerca de vinte mil operários honestos, em lugar de vinte mil réos para os tribunais” (Caminhoá, 1883). O preparo dos

³⁴ Quanto à instrução das crianças identificadas como sendo “pretas e pardas”, nos idos de 1853, um certo “professor Pretextato”, declarando-se “preto”, abre uma escola na rua da Alfândega, 31 – freguesia de Sacramento – Corte (SILVA, 2000). O estudo de Silva contribui para desmistificar a idéia corrente de que todas as crianças “pretas e pardas” não sabiam ler nem escrever e que não freqüentavam escolas ou outros espaços culturais.

³⁵ Fonte: acervo Arquivo Histórico do Museu Imperial - M.188 - DOC. 8554 – Circular sobre o ensino público – 1883.

futuros operários se daria por um currículo composto, em primeiro lugar, pela educação moral e religiosa, pelo ensino de primeiras letras e em segundo por noções práticas de agricultura (Schueler, 1998), que no entendimento de Luiz Monteiro Caminhoá, membro da Sociedade Protetora da Infância Desamparada, contribuiria para “o bem-estar físico dos futuros cidadãos do império”.³⁶

Três anos depois, a Sociedade Protetora da Infância Desamparada, em 1886, inaugurava o Asilo Agrícola de Santa Isabel em uma área próxima a Valença. Esta instituição recebia meninos provenientes, em sua maioria, da cidade do Rio de Janeiro, desde que recomendados pelas autoridades administrativas e judiciárias da Corte ou das Províncias, ou ainda as crianças cujos pais ou tutores enviassem requerimentos comprovando a menoridade e a ausência de doenças contagiosas (Schueler, op.cit. p. 135).

Por essa breve exposição da Sociedade Protetora da Infância Desamparada percebe-se o uso de um poder que reúne homens com objetivos claros: isolar as crianças desamparadas, como forma de prevenção dos “crimes” e dos “vícios”.

2.5 Os Arsenais de Guerra

Dentre as iniciativas que integraram a rede de recolhimento e educação das crianças pobres ou órfãs, a ordem militar também contribuiria através dos Arsenais de Guerra (Costa e Cunha, 2006) localizados no Rio de Janeiro, Pará, Pernambuco, Bahia, Mato Grosso e Rio Grande do Sul, possuindo aprendizes. Os meninos eram admitidos com idade de 8 a 12 anos de idade, onde aprendiam um ofício, a ler, escrever e contar. Permaneciam até os 21 anos de idade, quando recebiam o certificado de mestre em alguma especialidade (Lopes, 1994, p.60). Na Marinha, em 1857, foi regulamentado o funcionamento das Companhias de Aprendizes Menores dos Arsenais da Marinha (Ibid.).

As práticas de escolarização do Exército, no Rio de Janeiro, foram objeto de estudo de Costa e Cunha (2006), que ao investigar o processo de criação do Imperial Colégio Militar, em fins do século XIX, privilegia as relações pouco conhecidas deste com o Asylo dos Inválidos da Pátria. A autora direcionou sua investigação na direção de captar a possibilidade de a criação do Asilo estar inserida em um modelo assistencialista de formação e de atendimento da população mais pobre.

³⁶ Idem nota 14

Sobre a participação militar no ensino de ofícios, de acordo com Matilde Araki Crudo (2002), na província de Mato Grosso ocorreu a primeira experiência de ensino profissional desenvolvida por essa ordem, que mantivera de 1842 a 1899 a Companhia de Aprendizizes no Arsenal de Guerra, localizado na cidade de Cuiabá. Esta companhia recolhia meninos pobres, órfãos ou abandonados de 8 a 14 anos de idade, visando prepará-los, em ambiente militar, para o mundo do trabalho. Além de aulas de primeiras letras (leitura e escrita), aritmética e religião, os meninos aprendiam os ofícios de sapateiro, torneiro, carpinteiro, entre outros, nas oficinas do Arsenal de Guerra, que para a autora se destinaram a abastecer tropas militares sediadas em área de fronteira.

2.6 Os Institutos para a infância com necessidades especiais

Nos oitocentos, a infância com necessidades especiais, como as crianças cegas e surdas-mudas, era considerada incapacitada. Neste sentido, em 1873 o deputado maranhense, Almeida de Oliveira defendia que “a sociedade não lhes deve o ensino menos a eles do que aos seus membros sãos”. Com tal argumentação, o deputado sustentava que da mesma forma que “cada província deve ter asilos para os menores desvalidos sãos, deve tê-los para os cegos e surdos-mudos”. E acrescentava que o exemplo a ser seguido vinha da Corte como “prova cabal desta asserção”:

Vêm ali surdos-mudos e cegos que, devido à educação que receberam nos respectivos institutos, exercem lucrosas profissões e com elas ganham a vida para si e para suas famílias (Oliveira, 2003, p.188).

Almeida de Oliveira referia-se ao Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854 e o dos Surdos-mudos, em 1857.³⁷ Sua fala a partir da província do Maranhão deixa claro que esse modelo de iniciativa era desejado para além do Município da Corte.

2.7 Associação Protetora da Infância Desvalida

O poder público investe na escolarização participando também de sociedades e associações, como no caso da Associação Protetora da Infância Desvalida, mantida pela Câmara Municipal da Corte e criada para fornecer as condições materiais necessárias para

³⁷ Atualmente o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos.

garantir a permanência das crianças matriculadas nas escolas municipais e subvencionar escolas particulares (Schueler, 1998).

Costa (2007), ao investigar a educação para trabalhadores na segunda metade do século XIX, constatou um número significativo de escolas subvencionadas pelo poder público. Em 1875 “havia 11 escolas subvencionadas, 9 pelo Ministério do Império e 2 pela Câmara Municipal” (p. 97). Em 1879 foram subvencionadas 16 escolas com 594 alunos. Em 1884 houve 27 escolas subvencionadas pelo Ministério do Império e 12 pela Câmara Municipal. No ano de 1887 foram ao todo 20. No ano de 1888 repetem-se os dados do ano anterior.

Ao criar condições para que as crianças pobres estivessem nos asilos ou nas escolas regulares, pressupõe-se a “preocupação” do Estado com os segmentos sociais considerados “mais baixos”, a necessidade de “abrigá-los” para que o processo civilizador proposto tivesse êxito.

3. Um asilo para aprendizagem de ofícios: o Asilo de Meninos Desvalidos

Pelo exposto, o atendimento à criança representada como “desvalida”, no Brasil, ocorreu por diferentes modelos de instituições, entre elas instituições fundadas com o objetivo de formar artífices e se disseminaram durante a segunda metade do século XIX.

Tratava-se de internatos de ensino de ofícios, “baseados no modelo de aprendizado das oficinas de artesãos, onde o mestre ensinava aos meninos através da execução de trabalhos orientados por ele” (Rizzini, 2004, p.171). No período mencionado foram fundadas casas de educandos nas seguintes províncias: Ceará (1856), Alagoas (1858), Amazonas (1858), Rio Grande do Norte (1859) e na província da Paraíba, fundou-se uma Casa dos Educandos Artífices, em 1865 (Ibid.). Portanto, é um movimento que demonstrou a necessidade de propagar os conhecimentos profissionais, com intenções de “instruir todas as classes”, ou seja, proporcionar ao povo a aprendizagem de ofícios por meio dos quais seriam integrados na categoria de trabalhadores livres. (Schueler, 1998). Os ofícios mecânicos³⁸ com raízes advindas do Brasil colônia atravessariam todo o período imperial.

O Asilo de Meninos Desvalidos foi previsto nos artigos 62 e 63 da Reforma Couto Ferraz, inserindo-se numa proposta de criação de asilos voltada para uma faixa etária que não

³⁸ Sobre a história dos ofícios mecânicos, indicamos as obras organizadas por VAINFAS, Ronaldo: *o Dicionário do Brasil Colônia (1500-1808)*, 2002 e *o Dicionário do Brasil Imperial (1822 - 1889)*, 2002.

se encaixava mais nas *salas de asilo*, de caráter profissional, e não apenas como *asilo de recolhimento*, para atender aquela sociedade oitocentista que se constituía.

Martins (2004) entende que nas últimas décadas dos Oitocentos o governo imperial, preocupado com as mudanças sociais em curso como a imigração, registro civil, democratização do voto, entre outras, adotou uma postura reformista e modernizadora em relação à educação, à assistência pública, trazendo para sua alçada o que antes era predominantemente atributo religioso ou particular. Como resultado desse momento foi criado o Asilo de Meninos Desvalidos, cujo principal objetivo era incentivar o processo civilizatório brasileiro, promovendo o cuidado, a formação para a cidadania e a educação das classes desvalidas e dos ingênuos, como eram chamados os filhos dos escravos nascidos livres após a instituição da Lei do Ventre-Livre, de 1871.

De acordo com Lopes (1994), o debate em torno da implantação da proposta educacional do Asilo sugeria a participação de grupos sociais, certamente interessados em propostas mais avançadas para sua época do que apenas em se criar mais uma instituição de recolhimento.

Seguindo essa linha de pensamento, Lopes (1994), que estudou o Asilo no período de 1875 a 1894, portanto o mesmo período estudado por esta pesquisa, conclui que existiu uma proposta de caráter assistencialista no Asilo, representada pelo recolhimento de crianças que viviam em “estado de pobreza”, mas tal proposta, ainda segundo o mesmo autor, é suplantada pela preocupação de educar os “desvalidos”, dando-lhes uma profissão considerada digna e adequada à classe social a qual pertenciam.

3.1 Antecedentes legais e concepções de instalação do Asilo

A formação do povo, especialmente a partir da segunda metade do século XIX, ocupou a agenda daqueles que compunham o Estado. Tal formação ocorreria através do ensino primário elementar – também denominado *escolas de primeiro grau*. Acima das escolas primárias de *primeiro e segundo graus* estavam as escolas secundárias. Nos colégios e nos liceus, deveria ser desenvolvida uma educação com vistas ao ensino superior (Mattos, 2004).

Assim, o Asilo de Meninos Desvalidos se insere em um conjunto de iniciativas e ações dentro dos objetivos do Estado imperial, que entendia ser a instrução necessária à formação do povo para que o Brasil se “colocasse ao lado das Nações Civilizadas”. Nas palavras de Mattos (2004):

A instrução cumpria – ou deveria cumprir – que o Império se colocasse ao lado das “Nações Civilizadas”. Instruir “todas as classes” era, pois, o ato de difusão das Luzes que permitiam romper as trevas que caracterizavam o passado colonial: a possibilidade de estabelecer o primado da Razão, superando a “barbárie” dos “Sertões” e a “desordem” das ruas. (Mattos, p.272)

“Difusão da instrução”, “luzes ao povo”, lemas que balizariam as reformas sociais, especialmente na segunda metade do século XIX. Advindos do Iluminismo francês, chegam neste solo brasileiro inspirando os dirigentes imperiais a legislar a favor da propagação das “luzes civilizadoras”.

A legislação marcou presença quando o Estado tomou para si a competência da difusão da instrução popular. Conforme Theodoro Braga (1925), a promulgação do decreto legislativo nº 630, de 17 de fevereiro de 1851, permitiu ao imperador D. Pedro II reformar o ensino primário e secundário do Município da Corte. Três anos depois, por decreto de nº 1331A, de 17 de fevereiro de 1854, a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte era regulamentada. A partir do citado regulamento, o sistema educacional ficou sob a responsabilidade da Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária, criada em 1851 e diretamente submetida ao Ministério do Império. Também os cargos de inspetores de distritos ou delegados paroquiais foram criados no mesmo ano. Juntos, inspetores e delegados tinham como atribuição fiscalizar as escolas públicas e particulares da cidade (Schueler, 1998).

O Decreto de 1854 também criou um Conselho Diretor – composto por dois professores públicos, pelo reitor do Imperial Colégio de Pedro II, e presidido pelo Inspetor Geral, cuja competência era determinada no artigo 11: examinar os métodos e os sistemas práticos de ensino, designar e rever os compêndios, **criar novas escolas no município**, além de “julgar as infrações disciplinares dos professores” (In: Tambara, 2005, p.36) (Grifos nossos)

Quando a legislação envolveu a questão da instrução primária associada ao ensino de um ofício aos “menores de 12 anos em estado de pobreza”, encontramos tal disposição nos termos do artigo 62 da Reforma elaborada por Luiz Pedreira do Couto Ferraz, o barão do Bom Retiro,³⁹ através do Decreto nº. 1331 – A, de 17 de fevereiro de 1854, onde lê-se:

Se em quaisquer distritos vagarem **menores de doze anos** em estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para freqüentarem as escolas, vivam em mendicância,

³⁹ Luiz Pedreira do Couto Ferraz recebeu o título de barão em 1867 e o de visconde de Bom Retiro, em 1872. Nasceu na Corte, em 1818. Bacharelou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo, 1838, onde posteriormente foi nomeado catedrático. No ano de 1848, governou o Espírito Santo. Governou a província do Rio de Janeiro até 1853 e organizou a legislação do ensino primário e secundário em nível provincial. Como ministro do Império, 1853-1855, regulamentou o ensino público e particular na Corte, seguindo as diretrizes do “laboratório fluminense”. Em 1866 foi senador pela província natal e, em 1871, subiu ao Conselho de Estado, tornando-se amigo pessoal do imperador. Presidiu o IHGB. Cf. BLAKE, Sacramento. *Dicionário Bibliográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro, Conselho Federal de Cultura, 1970.

o governo os fará recolher a uma das **casas de asilo que devem ser criadas para este fim com um Regulamento especial**. Enquanto não forem estabelecidas os meninos poderão ser entregues aos párocos ou coadjutores, ou mesmo aos professores dos distritos, com os quais o Inspetor Geral contratará, precedendo aprovação do governo, o pagamento da soma precisa para o suprimento dos mesmos meninos. (In: Tambara, 2005. p.47) (Grifos nossos)

A intervenção do Estado esteve presente também no artigo 63:

Os meninos que estiverem nas circunstâncias dos Artigos antecedentes, depois de receberem a instrução do 1º grau, serão enviados para as **Companhias dos Arsenais, ou de Imperiais Marinheiros**, ou para as **oficinas públicas ou particulares**, mediante um contrato, neste último caso, com os respectivos proprietários, e sempre sob a fiscalização do Juiz de Órfãos.

Aqueles porém que se distinguirem, mostrando capacidade para estudos superiores, dar-se-á o destino que parecer mais **apropriado à sua inteligência e aptidão** (Ibid. p. 51) (Grifos nossos).

O reconhecimento legal da necessidade do alcance da instrução formal a uma parcela da população, que por sua condição deveria então estar em um lugar especialmente criado para atendê-la, traduzia as intenções dos dirigentes brasileiros: estavam criadas as bases legais da futura existência do Asilo de Meninos Desvalidos.

Tal reforma estabeleceu também a obrigatoriedade do ensino elementar e a gratuidade, além da previsão de classes para adultos.⁴⁰ Por esta reforma, a instrução primária é organizada em duas classes: as de instrução elementar – denominadas de *escolas de primeiro grau* e as de instrução primária superior – denominadas de *escolas de segundo grau*.

Para o ensino elementar de primeiro grau, o artigo 47, do capítulo III da citada reforma prevê:

A instrução moral e religiosa, a leitura e a escripta, as noções essenciaes da grammatica, os princípios elementares da arithmetica, o systema de pesos e medidas do município” (In: Tambara, op.cit. p. 47).

O mesmo artigo determina que o ensino primário superior:

Pode compreender também: O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas,

A leitura explicada dos evangelhos e noticia da historia sagrada. Os elementos da História e da geographia, principalmente do Brasil,

Os princípios das sciencias physicas e de historia natural, applicáveis aos usos da vida, A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercícios de canto, gymnastica e hum estudo desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do Município da Corte, como das Províncias do Império, e das Nações com que o Brasil têm relações commerciais (ibdem. p.47).

⁴⁰ Sobre o ensino para adultos, consultar COSTA, Ana Luisa Jesus da. *À luz das lamparinas. As escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889)*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

As interdições aos escravos, aos meninos portadores de doenças contagiosas e aos não vacinados foram colocadas na letra da citada Reforma, no artigo 69. Proibições feitas, as faixas etárias para freqüentar a instrução primária deveriam estar compreendidas entre 5 e 14 anos, e 14 a 21 para a freqüência do ensino secundário (Tambara, op.cit.).

No ano da assinatura da Reforma Couto Ferraz, estimava-se que a população brasileira era composta por 7.000.700 pessoas, 76% livres e 24% escravas. Já no Censo de 1872, considerado como o primeiro censo geral do Brasil monárquico, foram registrados 9.930.478 habitantes. As províncias que tinham o maior número de escravos foram Minas Gerais, com 25% do total e Rio de Janeiro, com 19%, seguida da Bahia, com 11%; a província com o menor número foi a do Amazonas, com 0,1% dos cativos existentes no Império. Em termos etários, a população estava assim constituída: de zero a dez anos, 24,6 %; jovens de 11 a 20 anos, 21,1 %; adultos de 21 a 40 anos, 32,9%; de 41 a 50 anos, 8,4%; mais de 50 anos, 12,8% e com mais de 71 anos, somente 3,4%. Havia 3,8% de estrangeiros, incluindo os africanos. Dentre a população livre alfabetizada, ou seja, que sabia ler e escrever, 23,4% dos homens e 13,4% das mulheres (Faria, 2002. p.133). O alto índice de analfabetismo foi uma marca do período imperial.

Tratando-se da Corte Imperial, no ano seguinte à Reforma Couto Ferraz, em 1855, no Município Neutro, no que se refere à escolarização da população, existiam 26 escolas públicas primárias, sendo 17 para meninos e 9 para meninas. O número de estabelecimentos particulares era o dobro das escolas públicas. No período de 1855 a 1865, “anos de consolidação e apogeu do Estado Imperial e, paralelamente, da construção da instrução pública na Corte” (Schueler, 1998, p.12), o Ministério do Império criou 16 escolas primárias. Já nos anos de 1865 a 1870, o mesmo ministério criou mais cinco escolas, destas, quatro foram destinadas às meninas. De 1870 até 1876, foram criadas mais dezessete escolas públicas primárias no Município Neutro, sendo dez para as meninas e sete para os meninos. A “Escola do sexo masculino no **Asilo dos meninos desvalidos**”⁴¹ integrava a “malha” das escolas municipais, que com ela somavam-se noventa e cinco escolas existentes naqueles anos.

É somente após 18 anos da assinatura desse decreto, em 21 de setembro de 1872, que é enviada uma carta⁴² ao ministro do Império pedindo a lista nominal dos meninos de 12 anos

⁴¹ A Grafia que nomeia a Instituição objeto desse estudo sofre variações nos diferentes documentos consultados, a saber: ora escreve-se *Asylo de Meninos Desvalidos*, ora, *Asylo dos Meninos Desvalidos*. Adotamos a primeira opção ao longo do trabalho.

⁴² Não foi possível identificar o signatário.

em estado de pobreza, objetivando cumprir, na Corte Imperial, o que determinam os artigos 62 e 63 do regulamento anexo ao decreto supracitado. Na carta, lê-se:

Dirigi aos Delegados dessa Inspetoria Geral uma circular em 23 de agosto próximo findo, afim que organizassem e me remetessem com urgência a **relação nominal dos meninos de 12 anos de idade em tal estado de pobreza** que além da falta de roupa decente para freqüentarem as escolas, vivam em mendicidade. Alguns Delegados, sobretudo os das freguesias mais populosas da cidade, apresentarão-me que sem o auxilio dos subdelegados da Polícia não poderiam satisfazer a minha requisição. Assim peço a V.Ex^a se digne mandar expedir as ordens necessárias à fim de que por intermédio do Ministro da Justiça se torne efectivo o dito auxilio não se nessa diligencia, mas também naquelas em que for directamente requisitado pelos Delegados da Inspetoria. D. G. a V.Ex^{aa}” (s/ident. do signatário, 1872, p.3)⁴³ (Grifos nossos).

A intervenção do Estado no campo social via educação e instrução não ficaria apenas na letra da Reforma de 1854. Esta é a base em que se apóia o signatário para que se cumpra o que fora previsto por decreto, ao inclusive mencionar a faixa etária prevista para ser atendida, isto é, os meninos de 12 anos de idade em estado de pobreza.

Ainda no ano da promulgação do Decreto 1331 A, Couto Ferraz reconhecia os *embaraços que teria que lutar* para que se tornasse concreta a exigência colocada no artigo 62 do citado decreto, que obrigava o governo a criar *casa de asilo* para abrigar os meninos em estado de pobreza. Dentre os *embaraços*, a título de exemplo, em 1855, a epidemia de cólera que assolou a Corte (Schueler, 1998).

Entretanto, a década de 1850, em relação à educação, é apontada como uma “década de férteis realizações”. Nesse sentido, os anos que se seguiram à Reforma Couto Ferraz, de 1855 a 1865, foram de “consolidação e apogeu do Estado Imperial”, assim como da instrução pública. Pelo menos até os anos 1860, foi um período de predomínio da política sob a direção dos “saquaremas”⁴⁴ conforme Mattos (op.cit.). Dirigentes que se preocupavam com a formação do funcionalismo, visando, principalmente, a expansão da classe senhorial e do Estado. Há indicações de que esta foi a razão pela qual na gestão “saquarema” foram fundados os cursos superiores de Medicina e Direito, o Colégio Imperial Pedro II, o Liceu Provincial e a Escola Normal de Niterói (Schueler, 1998).

Retornando às questões dos anos 60, a elite política enfrentaria outros *embaraços*, como as despesas com a Guerra do Paraguai que “absorvia todas as forças do país e desviava a

⁴³ Fonte: acervo do AGCRJ. Códice 11-4-4 – Diversos assuntos – 1872-1889. Ensino religioso; férias escolares; prêmios; bibliotecas e museus escolares; caixas econômicas escolares; estatística do ensino.

⁴⁴ Sobre os dirigentes denominados “saquaremas” ver MATTOS, Ilmar. *O tempo Saquarema: a formação do Estado Imperial*. 5ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004, especialmente as páginas 115 a 121.

atenção de assuntos internos que não tivessem relação imediata com o recrutamento e a organização militar” (Almeida, 1989, p. 113). Acrescenta-se ao final daquela mesma década, debates em torno da emancipação dos escravos, que resultaram na libertação do ventre da escrava, em 1871. Segundo Martinez (1998), todo esse movimento justificaria a relativa “lentidão” da Instrução Pública na Corte, apontando, portanto, certa contradição em relação à “fertilidade da década”, quando a questão a ser resolvida era a inserção do “povo” no espaço da escola pública primária, incluindo nesse processo o Asilo de Meninos Desvalidos.

Sobre a educação do “povo”, em 1867, José Liberato Barroso, presidente da província de Pernambuco e ministro do Estado e Negócios do Império, discursando a partir de seus pertencimentos, propõe medidas para o ensino profissional, que deveria ter como base a instrução primária, voltada para preparar as “classes obreiras”. Dizia ele que “o ensino profissional, além de sua influência imensa sobre a moralização e emancipação das massas, deve ser uma necessidade pública”. Entretanto, Liberato deixava claro que o ensino profissional

não somente elle fecha a porta das revoluções, dirigindo as idéas do povo para as fontes do trabalho agrícola, industrial ou commercial, que é a sua condição; mas pelos conhecimentos especiais, que derrama, tende a aumentar a riqueza do paiz, desenvolvendo a produção, e melhorando-a debaixo da dupla relação da qualidade e do preço (Barroso 2005, p.179).

Liberato Barroso defendia a manutenção da ordem vigente, ou seja, as hierarquias da sociedade oitocentista preservadas, inclusive nas diferentes formas de acesso a escolarização, oportunizando a emancipação das “massas” desde que mantivesse o *status quo* cujos pilares eram a desigualdade, a hierarquia e a escravidão (Schueler, op. cit.).

Os sete anos que antecederam a aprovação da Lei de Orçamento relativa aos anos de 1873-1874, em sessão da Câmara do dia 04 de agosto de 1873,⁴⁵ - que daria condições orçamentárias ao Governo Central de colocar em prática o artigo 62 da Reforma Coutto Ferraz, uma vez que o governo não podia funcionar legalmente sem que o orçamento fosse aprovado - atrasariam a instituição oficial do Asilo. José Murilo de Carvalho aponta que o ritual de discussão do orçamento era seguido com rigor e “constituía arma poderosa na mão do Legislativo que podia negar ao Executivo os meios de governar” (Carvalho, 2003, p.263). Resolvidos os entraves políticos e financeiros, o Asilo foi definitivamente criado pelo decreto nº. 5532, de 24 de janeiro de 1874, 20 anos depois da Reforma Couto Ferraz.

⁴⁵ Anais da Câmara, Sessão do dia 4 de agosto de 1873. Disponível em: http://imagem.camara.gov.br/pesquisa_diario_basica.asp. Acesso em 25 de janeiro de 2007.

João Alfredo Corrêa de Oliveira.

Decreto 5532 de 24 de janeiro de 1874:

Hei por bem, em virtude do § 25 do art. 2º da Lei nº 2348 de agosto de 1873, **criar no Município da Corte 10 escolas públicas de instrução primária, do primeiro grau**, das quais serão estabelecidas: Nove, nas seguintes freguesias: uma para cada sexo na de Jacarepaguá, Serra da Tijuca, duas para o sexo masculino e uma para o feminino na de Nossa Senhora da Conceição do Engenho Novo, duas para o sexo feminino na de São João Batista da Lagoa, uma para o sexo masculino na de Santo Antonio e outra para o mesmo sexo na de Guaratiba.

E a 10ª para a execução das disposições dos artigos 62 e 63 do Regulamento aprovado pelo Decreto de nº. 1331^a, de 17 de fevereiro de 1854, sendo destinada a servir de Casa de Asilo para os meninos que se acharem nas circunstâncias declaradas no primeiro dos ditos artigos e regido pelo regulamento especial que o Governo Imperial expedirá.

O Dr. João Alfredo Corrêa de Oliveira, do meu Conselho, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, assim o tenha entendido e faça executar. Palácio do Rio de Janeiro em vinte e quatro de janeiro de mil oitocentos e setenta e quatro.

Com a rubrica de Sua Majestade o Imperador.

João Alfredo Corrêa de Oliveira.⁴⁶

Porém, o Asilo só foi inaugurado oficialmente em 14 de março de 1875, pelo conselheiro e ministro do Império João Alfredo Correia d'Oliveira,⁴⁷ quando nele já encontravam-se matriculados 13 meninos (Braga, 1925). No período imperial, a instituição teve dois regulamentos: o primeiro, aprovado pelo decreto nº 5849, de 9 de janeiro de 1875, como consta no anexo 1A do Relatório ministerial do ano de 1876, e o segundo, pelo decreto nº. 8910, de 17 de março de 1883.

O Asilo de Meninos Desvalidos funcionou possuindo três dimensões: a de moradia, de escola e de oficina, numa perspectiva de oferecer *ensino integral*. Tratando-se da escola que ali funcionou, a mesma integrava a “malha” das escolas municipais, como veremos no segundo capítulo deste estudo.

Já em tempos republicanos, a nova configuração política do país gerou também demandas econômicas que já ganhavam visibilidade desde as últimas décadas do século XIX, observando-se um aumento significativo das indústrias. Em 1907, 33% das indústrias encontravam-se no Rio de Janeiro, 16% em São Paulo e 15% no Rio Grande do Sul, sendo a

⁴⁶ Disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimpcd-06/leis1874-v1e2/pdf20.pdf>. Acesso em julho de 2007.

⁴⁷ João Alfredo Correia d'Oliveira nasceu em Pernambuco, em 1835. Formou-se pela Faculdade de Direito do Recife. Integrou a Academia de Belas Artes e atuou como presidente da diretoria do Liceu de Artes e Ofícios da Corte. Sócio do IHGB, foi deputado por sua província natal de 1861 a 1864. Nos anos seguintes presidiu as províncias do Pará e de São Paulo. Permaneceu no Ministério do Império por quatro anos consecutivos. Em 1877, foi nomeado senador. Chefe do Gabinete ministerial em 1887, retornou à pasta do Império, em 10 de março de 1888, cabendo-lhe o encaminhamento político da abolição da escravidão. Mantinha relações pessoais com a família imperial (BLAKE, Sacramento.1979).

maioria das fábricas de tecelagens, refinarias de açúcar, cervejarias e fundições. Os grandes fazendeiros dirigiram-se para a atividade fabril. Essa conjuntura histórica do Brasil, que adentra a República Velha, impulsionou a necessidade de qualificar os operários – intelectual e tecnicamente (Cardoso, 2002).

Dessa forma, essa configuração social que veio emergindo traz também em seu bojo uma mudança nas escolas profissionalizantes da época, que passam a denominar-se Institutos Profissionais. O próprio Asilo de Meninos Desvalidos foi nomeado Instituto Profissional em 1894, ao ser transferido da Diretoria de Higiene e Assistência Pública para a Diretoria de Instrução Pública (Bonato, 2003; Rizzini, 2004).

4. Mas qual o conceito de Infância no período?

Essa pergunta ainda falta ser respondida de forma mais consistente. É isso que tentaremos fazer agora.

Sobre a infância que obteve matrícula no Asilo, o diretor Daniel Oliveira Barros d’Almeida assim a descreve: “com efeito, **o que é a infância, senão o germem d’onde sahem novas ceifas**, cuja sucessão constitui a marcha da humanidade para o cumprimento de seus destinos providenciais”⁴⁸ (Grifos nossos). Bacharel em Medicina, Daniel Oliveira Barros não conceitua a infância sobre bases científicas; opta por tratá-la metaforicamente, permitindo diferentes leituras para o mesmo conceito.

Os termos criança, adolescente, menino e menina já aparecem nos dicionários de 1830. Menina surge primeiro como tratamento carinhoso, e só mais tarde, como designativo de “creança ou pessoa do sexo feminino que está no período da meninice” (Mauad 1999). Meninice era o período em que a criança tinha ações próprias, momento do desenvolvimento intelectual. Já o termo *infância* era entendido como a primeira idade da vida e delimitava-se pela ausência da fala ou fala imperfeita, envolvendo o período que ia do nascimento até os 3 anos. Em seguida a puerícia que ia dos 4 até os 12 anos.

No que diz respeito às crianças escravas, estas, pela própria sina, possuíam uma infância incomum, posto que a mortalidade infantil também contribuía para que um universo significativo delas não completasse um (1) ano de vida, conforme mostram Goes e Florentino (1999). Segundo estes autores, aquelas que escapavam da morte prematura iam aos poucos

⁴⁸ Fonte: acervo Arquivo Nacional Série Educação – IE5 86 – ofícios do ano de 1887.

perdendo seus pais, sendo que antes de completarem 5 anos, metade parecia ser completamente órfã; aos 11 anos, oito a cada dez.

Buscando marcar a infância escrava em idade cronológica, Kátia Mattoso (1991), trabalhando com 897 escravos de 178 listas de cativos constantes de inventários *post-mortem* baianos de 1860 a 1888, detecta duas idades de infância para os escravos:

A primeira, de zero aos sete ou oito anos, quando os pequenos cativos “são crianças novas, geralmente sem desempenho de atividades” do tipo econômico: a segunda, daí até os doze anos de idade, quando “os jovens escravos deixam de ser crianças para entrar no mundo dos adultos, mas na qualidade de aprendiz, de moleque ou de moleca”. Seu critério é a entrada compulsória do cativo no mundo do trabalho (Apud, Goes & Florentino 1999, p. 191).

Góes e Florentino (1999) observaram também que as crianças órfãs não ficavam sós. Estas possuíam um avô, uma tia, e muito provavelmente uma madrinha ou um padrinho, estes providenciados pelos pais logo no nascimento. Os laços de compadrio favoreciam as relações sociais que os escravos estabeleciam a partir do batismo do “inocente”, que o padre fazia na mais tenra idade. Para os autores em questão, “os escravos puseram o catolicismo a seu serviço para fazer parentes e famílias” (p.187). Seriam, talvez, os recursos que estavam disponíveis para os negros, como uma forma de estabelecer uma vida pautada nas relações humanas, estas obtidas através do compadrio, relações necessárias talvez para que se obtivesse o mínimo de proteção para os seus filhos.

Normatizadora de comportamentos, no período estudado, a igreja católica também desempenhou o seu papel para o entendimento do universo infantil. Para esta Instituição, a infância terminava aos 7 anos, momento em que a criança marcava a entrada no mundo cristão através da confissão, quando estaria autorizada a partilhar o corpo de Cristo. Nesta idade, considerada como sendo a idade da razão, era também o momento de assumir as primeiras responsabilidades (Goes & Florentino op.cit.).

Esse conjunto de referências nos ajuda a pensar que o conceito de infância não pode ser naturalizado, que o mesmo encontra-se marcado pela condição social dos sujeitos, dos grupos aos quais pertencem e por aqueles que, em diferentes grupos e posições, constroem representações relativas à infância. Neste caso, o procedimento mais recomendado corresponde àquele que se distancia da idéia de que o conceito de infância unifica todos os indivíduos compreendidos no interior de uma determinada faixa etária, sendo esta, também móvel. Durante o século XIX, dentre as representações da infância, podemos considerar aquela pertencente à elite e a infância pobre e/ou escrava.

Mas qual infância foi atendida pelo Asilo no período de 1875 a 1894 e de que forma? É o que pretendemos responder no segundo capítulo dessa dissertação, considerando forma de acesso, perfil dos matriculados, estrutura e funcionamento do Asilo, assim como sua concepção de ensino.

SEGUNDO CAPÍTULO

ESTRUTURA, FUNCIONAMENTO E CONCEPÇÃO DE ENSINO: A CASA, A ESCOLA E A OFICINA

Para Chalhoub (1996), as reformas urbana, administrativa, econômica e cultural desencadeadas na Corte, especialmente na segunda metade dos anos oitocentos, tinham como base as teorias científicas fundamentadas em alguns teóricos que defendiam a racionalidade pura. Dentre eles, Darwim – o teórico do “progresso”, com seu evolucionismo, e Augusto Comte, com uma concepção de razão conhecida como positivismo. Dessa forma, o século XIX é considerado como o século onde a racionalidade humana é a única verdade. Entre nós essa racionalidade era representada, entre outros, pela medicina-higienista, que unindo-se à política das necessidades dos governantes defendia o bom funcionamento da sociedade. Para alcançarem esta intenção, duas condições eram impostas: “reprimir os supostos hábitos do não trabalho dos adultos” e cuidar da educação dos menores. A “ideologia da higiene” tem neste pensamento as condições necessárias para sua difusão; tal ideologia, segundo Chalhoub (op.cit.) “iria saturar o ambiente intelectual do país” nas últimas décadas do século XIX e “emprestar suporte ideológico” para a ação saneadora de engenheiros e médicos que passariam a se “encastelar e acumular poder na administração pública” (p.35)

1. Um lugar com encantos franceses

É nessa configuração social que, imbuído da questão “salubridade pública”,⁴⁹ o ministro dos Negócios do Império, João Alfredo Correia de Oliveira, nomeado em 29 de setembro de 1870, informava que a Comissão de Melhoramentos da Cidade sob a responsabilidade do arquiteto e engenheiro Francisco Joaquim Bittencourt da Silva⁵⁰ e do engenheiro Francisco Pereira Passos,⁵¹ no ano de 1874, tinha sido formada para estudar possibilidades de

⁴⁹ Relatório ministerial de 1874.

⁵⁰ Importante engenheiro e arquiteto, Francisco Joaquim Bittencourt da Silva, foi também um dos sócios fundadores do Imperial Liceu de Artes e Ofícios, inaugurado em 1858 e exerceu a docência no Liceu na cadeira de Arquitetura Civil. O engenheiro estudou com Grandjean de Montigny na Academia de Belas Artes, assumindo o cargo de arquiteto da Câmara Municipal entre 1850 e 1859. (Almanak Laemmert – 1876 p. 489 e 1877 – p.488; Bonato, 2003). Sobre o arquiteto Auguste Henri Victor Grandjean de Montigny, o mesmo chegou ao Rio de Janeiro em 1816 e foi o primeiro professor de arquitetura do Brasil. Em 1834, assumiu a direção da Academia de Belas Artes. (PINHO, 2005)

⁵¹ Francisco Pereira Passos, nasceu em Piraí em 29 de agosto de 1836 e faleceu em 12 de março de 1913. Engenheiro e prefeito da cidade do Rio de Janeiro entre 1902 e 1906, nomeado pelo presidente Rodrigues Alves (Bonato, 2003).

alargamento de ruas e praças, além da construção de prédios escolares da então capital do império. Ao engenheiro coube a responsabilidade de “construção do prédio onde mais tarde se instalou o Instituto Profissional Feminino,” o prédio da “Escola Pública da freguesia de Sant’Anna, na praça da Aclamação, onde posteriormente foi instalada a Escola Normal e depois a Escola Profissional Rivadávia Correia” (Bonato, 2003). Como já indicado no Capítulo I deste estudo, esse movimento fez parte de uma política educacional que conjugou o público e o privado voltados para o mesmo objetivo: a construção de prédios escolares, numa proposta de sociedade que se quer civilizada, dentro de uma perspectiva higienista.

É nesse contexto que o bairro de Vila Isabel,⁵² distante do núcleo urbano, naquele momento, foi o eleito para abrigar o Asilo de Meninos Desvalidos. Nesse sentido, a ênfase nos discursos, especialmente os produzidos por médicos, sobre a má localização das escolas e da insalubridade da Corte Imperial comparece principalmente durante a segunda metade do século XIX, e provavelmente influenciou a decisão dos governantes na escolha do local para abrigar a instituição que seria uma das responsáveis para cuidar dos “frutos e do futuro da nação”. Segundo Gondra (2004):

O núcleo urbano da Corte, então, descrito como um lugar inadequado à vida moral, intelectual e fisicamente sadia, não poderia e não deveria, segundo os argumentos médicos, abrigar os colégios, pois a influência geográfica e climática era tida como perniciosa e desaconselhável às organizações que iriam cuidar dos ‘frutos e do futuro da nação’ [...] (Gondra, p.166).

Interesses imobiliários comparecem também nesse “jogo histórico”. Sendo assim, João Batista Drumond,⁵³ o barão de Drumond, comprou a Fazenda dos Macacos de d. Amélia, em 3 de janeiro de 1872. Poucos meses depois, em 25 de setembro, vendeu uma parte a Zeferino de Oliveira e Silva, e juntos fundaram em novembro do ano seguinte [1873] a Companhia Arquitetônica, dando início a um grande empreendimento de urbanização da citada fazenda, com o objetivo de criar um novo bairro, o primeiro planejado do Rio de Janeiro (Gaspar, 2003).

O novo bairro recebeu o nome de Vila Isabel, em homenagem à princesa Isabel, sendo projetado pelo arquiteto Francisco Joaquim Bittencourt da Silva, um dos responsáveis pela Comissão de Melhoramentos da Cidade, mas também responsável pela execução da obra.

⁵² Hoje Vila Isabel é um bairro da zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, cercado pelos bairros vizinhos Tijuca, Grajaú, Andaraí e Maracanã.

⁵³ João Batista Viana Drummond, primeiro e único barão de Drummond, nasceu em 1 de maio de 1825 e faleceu em 7 de agosto de 1897. Empresário e fundador do primeiro jardim zoológico do Rio de Janeiro, no bairro de Vila Isabel, em 1888. Fonte: Wikipedia. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Bar%C3%A3o_de_Drummond. Acesso em janeiro de 2008.

Seguindo os moldes franceses com seu eixo central, uma avenida de dois quilômetros e meio de extensão, recebeu o nome de *Boulevard*,⁵⁴ Vila Isabel passa então a ser saudado como “encantador e elegante”. Dentre os seus moradores, destaque para o visconde de Ouro Preto, último ministro do Império, morador da rua Oito de dezembro⁵⁵ (Gaspar, op.cit.).

No dia 15 de novembro de 1873, um sábado, os leitores do *Jornal do Comércio* tomaram conhecimento da “Venda de palacete casas e terrenos” no bairro de Vila Isabel, através da seguinte notícia:

Está anunciada para domingo 16 do corrente mez de novembro, às 11 horas da manhã, a praça do juízo da provedoria (na qual terá lugar no próprio sítio) em que se há de proceder a venda da chácara e palacete pertencentes à herança do finado Jorge Rugde, à rua do Macaco (futuro *Boulevard Imperador*)

Com esse valioso prédio, vender-se-hão também na mesma praça a essa da dita rua do Macaco n. 1, e vários lotes de terrenos como consta do annunciado hoje publicado na secção das *arrematações judiciárias*.

Os presidentes encontrarão o catálogo e planta na Rua do General Câmara n.63, armazém. Acharão bonde de meia em meia hora da Companhia Villa-Isabel, para os transportar ao lugar da praça.”⁵⁶

Imagem 3 - Asilo de Meninos Desvalidos/Instituto Profissional João Alfredo



Fonte: Acervo do AGCRJ
Fotógrafo: Augusto Malta
Data: 13/09/1927

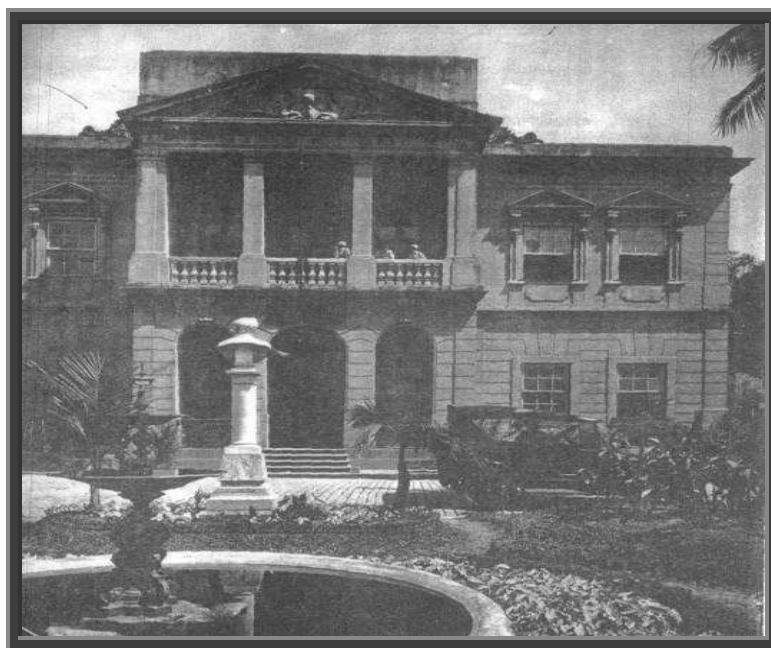
⁵⁴ Atualmente é o *Boulevard 28 de Setembro*, principal artéria do bairro de Vila Isabel.

⁵⁵ Atualmente é o local onde funciona o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, instalado nesta mesma rua desde os anos 20 de século passado.

⁵⁶ Fonte: acervo da Biblioteca Nacional: *Jornal do Comércio*. 15 de Nov. de 1873. Versão microfilmada.

Portanto, chácara e palacetes foram comprados por conta do Ministério do Império, representado pelo engenheiro Bittencourt da Silva, por cem contos de réis, localizados, segundo o diretor interino do Asilo, o médico, João Joaquim Pizzaro⁵⁷ em seu primeiro relatório do ano de 1876⁵⁸ *em uma pequena colina que se levanta na vasta planície que era perfeitamente ventilada e com exposição a Leste*, confirmando, portanto, que o bairro de Vila Isabel possuía as características geográficas e climáticas defendidas pelos argumentos médicos em relação à localização das instituições escolares, dentre elas o Asilo de Meninos Desvalidos destinado à educação e instrução da infância pobre. Além disso, o complexo arquitetônico onde se instalara o Asilo era também uma forma material de dar visibilidade ao projeto civilizatório, como pode ser constatado na arquitetura do palacete na imagem 4.

Imagem 4: Fachada do Asilo de Meninos Desvalidos/Instituto Profissional João Alfredo



Acervo: MIS - pasta 127
Fotógrafo: Augusto Malta
Data: 13/09/1927

⁵⁷ **João Joaquim Pizzarro** (1842-1906) - médico e cirurgião da Marinha Brasileira, Catedrático de zoologia e botânica (1882). Chefe da seção de zoologia e anatomia comparada do Museu Nacional. Escreveu *Feridas por arma de fogo* (1866); *Solanáceas brasileiras* (1872); *Fundamentos da filografia médica* (1876). Grande Enciclopédia Delta Larousse. Editora Delta S.A. Rio de Janeiro, 1978. V. 9 p. 5387.

⁵⁸ Relatório do Diretor do Asilo. Anexo D. Disponível: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1742/000486.html>. Acesso em 30 de abril de 2006.

Após a compra do imóvel, um ano depois, em 1874, a instituição já registrava as primeiras matrículas, antes mesmo de sua inauguração oficial, como atestam as duas pastas existentes no Arquivo do Asilo de Meninos Desvalidos, sob a guarda do Proedes. No período referente a este estudo (1875-1894), a instituição teve três regulamentos, os de 1875, 1883 e 1890. Tendo como fonte privilegiada esses regulamentos, neste capítulo, a intenção é captar a estrutura e funcionamento dessa instituição asilar, assim como sua proposta pedagógica, organizada em um *plano de estudos* elaborado para ministrar o ensino primário de *primeiro e segundo graus* e o ensino profissional, tendo em vista ter sido concebida para um grupo de indivíduos composto por meninos “desvalidos”, na faixa de 6 aos 12 anos de idade, devendo permanecer na instituição até os 21 anos para pagarem seus estudos, conforme o disposto nos artigos 62 e 63 do regulamento aprovado pelo decreto nº. 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854, e que fora estruturada pelos sujeitos que a administraram a partir de quatro eixos: educação intelectual, moral, física e prática, o que se vê repartido nas figuras ou funções exercidas pelo Asilo: a **casa**, a **escola** e a **oficina**, existindo nessa experiência uma certa isomorfia nessas três funções, combinadas com o objetivo de abrigar para educar e profissionalizar a infância desvalida. O que nos conduziu para pensarmos que a proposta do Asilo pode ter ultrapassado a fronteira do assistencialismo foram os dados obtidos em dois relatórios de seus diretores: o primeiro foi o relatório de 1876, do diretor interino João Joaquim Pizzarro, quando este nomeia o Asilo como uma “casa de educação”, e o segundo, datado de 1881, portanto seis anos após o funcionamento oficial do Asilo. Nele, o mesmo diretor, não mais atuando de forma interina, menciona ser o Asilo um “internato de educação”.

Neste sentido a investigação levou em consideração duas razões: a primeira, o regime de internato adotado no Asilo; a segunda, por ter sido uma instituição cuja proposta pedagógica esteve voltada para abrigar, educar e profissionalizar *menores de doze anos em estado de pobreza*, como mencionado.

Mas o que seria essa educação proporcionada naquele ambiente asilar? Nessa direção, procuramos também identificar na escrita de sujeitos como médicos, diretores/médicos, advogado e ministros, todos numa certa medida envolvidos no debate pedagógico daquele tempo, determinados discursos em relação às propostas pedagógicas do Asilo e em especial aquelas voltadas para o *ensino integral*⁵⁹ nele ministrado e proposto pelo decreto de nº. 15, de

⁵⁹ Na Unirio, as concepções e práticas da educação integral na perspectiva histórica têm sido objeto de reflexões de alguns pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira e do Núcleo de

12 de fevereiro de 1894, quando o Asilo de Meninos Desvalidos passou a denominar-se Instituto Profissional, sendo transferido da Diretoria de Higiene e Assistência Pública para a Diretoria de Instrução Pública, (Fonseca, 1897, p. 170),⁶⁰ já na República. A intenção foi trazer indícios da concepção pedagógica do Asilo desde sua criação, 1875, até a sua transformação em Instituto Profissional, 1894.

Infere-se que tais discursos se inscreveram em uma sociedade onde o próprio discurso representou as lutas do que se queria imprimir nos sujeitos (Foucault, 1996).

2. A PERSPECTIVA HIGIENISTA E O “IDEAL” DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: EDUCAÇÃO FÍSICA, INTELECTUAL E MORAL

É certo que existem muitos autores que discordam que houvesse uma (ou mais) perspectiva de se propiciar educação integral nos Oitocentos, menos ainda que os autores atuais afirmem isso, mas outros como Schueler (1998), para citar um exemplo, e as fontes primárias consultadas, nos ajudaram a pensar essa possibilidade. Acreditamos que a necessidade de se oferecer uma educação integral,⁶¹ esteve diretamente relacionada à modernização da educação do país em relação ao contexto internacional, tendo em vista atingir o grau de civilidade almejado pelos dirigentes e outros sujeitos.

Essa efervescência de idéias parece ter ultrapassado os “muros” do Asilo de Meninos Desvalidos em relação à sua concepção de educação. Como foi dito anteriormente, o Asilo foi dirigido prioritariamente por médicos formados pela FMRJ; assim, captar as possíveis influências “científicas” no seu projeto pedagógico, através dos relatórios daqueles diretores, e quais os seus desdobramentos, faz parte de nossos objetivos.

Não faltaram exemplos de circulação de idéias educacionais, da época, entre o Brasil e os países “modelos”, algumas apresentadas neste estudo, como as exposições Nacionais e Internacionais, os relatórios produzidos pelo inspetor de Instrução Pública francês, Celestin Hippeau, que versou sobre os mais variados temas escolares. Outros exemplos que também

Estudos “Tempos, Espaços e Educação Integral”, coordenados pelas professoras doutoras Nailda Marinho da Costa Bonato e Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, respectivamente.

⁶⁰ Fonte: Acervo Arquivo Nacional.

⁶¹ Considerando que hoje muito se fala em educação integral em tempo integral, para se confrontar o presente com o passado são importantes os estudos de Ana Cavaliere (1996) e Lígia Martha C. da Costa Coelho (2002). Cavaliere em *Escola de educação integral: em direção a uma proposta escolar multidimensional*, ao discutir o papel da educação escolar na vida das crianças e adolescentes brasileiros, aborda a transferência das funções educativas da família e da comunidade para a escola; e de Coelho (2002) em *educação integral: concepções e práticas na educação fundamental* que analisa as concepções de educação integral no cotidiano das escolas públicas hoje, especialmente as experiências implantadas nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

têm relação com a circulação de idéias educacionais são os discursos de sujeitos como Valentim Magalhães, professor de “Pedagogia da Escola Normal”. Este professor discursou na 9ª Conferência Pedagógica de 1886, sobre o seguinte tema: “O ensino de gymnastica nas escolas de primeiro grau. Seu estado actual. Meios de desenvolvê-lo. Exames dos métodos e do Programa a seguir”, se baseando em Herbert Spencer (1886), para defender o que, no seu entendimento, seria educação integral.

O professor apresenta assim suas idéias:

Por Vida Completa deve entender-se vida humana tão próxima da perfeição, physicamente, moralmente e intelectualmente - quanto possível. Estas noções preciosas são de Herbert Spencer o grande fundador da educação científica [...] o fim do systema de Spencer é substituir a educação ‘brilhante’ pela educação ‘útil’.
(Ibdem, p.36.)

“Substituir a educação *brilhante* pela educação *útil*” era a concepção defendida por Spencer. Analisando o pensamento de Spencer, Souza (2002, p.4) entende que esta “educação útil” estaria diretamente relacionada à sua aplicação no trabalho, na arte e na vida diária. O princípio da educação integral, preconizado por Spencer, expressava essa compreensão unificada pela qual a educação seguia as leis da natureza e a ciência revelando-se como o melhor meio para a disciplina intelectual e a disciplina moral. Portanto, essa era uma concepção educativa que circulava nos meios educacionais e era defendida por alguns sujeitos.

O fato é que nesse processo de modernização, no Brasil dos Oitocentos, notadamente na sua segunda metade, a discussão sobre a organização didático-pedagógica da escolarização popular ocupou a agenda de professores, médicos, ministros, advogados, cujo interesse passava por questões políticas, ideológicas, religiosas, sociais, econômicas e culturais. Poderíamos afirmar que os debates procuram democratizar as formas de acesso aos bens culturais, como *instrução para todos*, expressão cunhada por Caminhoá, um dos beneméritos da Associação Protetora da Infância Desamparada, preservando, no entanto, as devidas interdições.

Essa circulação de idéias com alcance no meio urbano e cultural, marcaria presença que incluía a preocupação com a educação da população e a localização das instituições educativas, inclusive aquelas em regime de internato, como o Asilo de Meninos Desvalidos, se inseriu nas propostas modernizadoras em curso.

Da mesma forma que os discursos produzidos por um grupo de médicos higienistas influenciaram na escolha do local onde funcionou o Asilo de Meninos Desvalidos, aquele grupo também contribuiu para o projeto de intervenção científica na educação, voltado para a

formação de um *homem novo*. Este grupo era composto por médicos formados pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, cujos discursos foram elaborados via dissertações ou teses, tanto para a conclusão do curso quanto para a entrada no magistério dessa instituição. Esse grupo prescrevia o que considerava como sendo o ideal de formação que contemplaria, então, os aspectos da educação física, intelectual e moral, entendida como educação integral (Gondra, 2004).

Um fragmento da dissertação do médico Armonde, defendida no ano de 1874, é um exemplo dessa concepção. Segundo o médico:

[...] A educação, todos sabem, compreende três ramos: educação *physica*, moral e intellectual. Tão íntima são as relações que entre si guarda esta tríptica ramificação, que muitas questões não podem ser classificadas nesse ramo, por se ligarem igualmente aos outros. Tratando de uma questão de educação *physica*, por exemplo, nada mais natural do que passar-se insensivelmente para uma questão de educação moral e intellectual. Uma das dificuldades do nosso ponto está, pois, precisamente nessa íntima correlação, nessa quase inseparabilidade das questões (Dr. Armonde, 1874, apud Gondra 2004, p. 275).

O médico sinaliza o que entende como uma boa educação, e neste sentido, a impossibilidade de pensá-la de outra forma que não seja integrada nas três dimensões humanas: a física, a moral e a intelectual. Segundo Gondra, (*ibidem*, p. 305), embora não houvesse consenso nas teses examinadas, prevaleceu uma partilha baseada na crença de que a boa formação seria aquela que não descuidasse de nenhuma dessas dimensões humanas.

Ainda no processo de modernização, os relatórios produzidos pelo já citado Celestin Hippeau (1803–1883), o francês representante do modelo educacional americano, atraíram a intelectualidade brasileira. Entre outras questões tratadas em seus relatórios incluiu aquelas que diziam respeito às disciplinas escolares e às *lições de coisas*.⁶² Estas últimas *conhecidas* também como **método intuitivo** que seria considerado por Rui Barbosa, autor de sua tradução, como o método de ensino mais adequado para as aspirações sobre o ensino primário. Nos *Pareceres da reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública de 1882*, Rui Barbosa defende a ampliação do programa escolar, justificada pelo princípio da educação integral (Souza, 2000). De acordo com Lourenço Filho, a pedagogia defendida pelo jurista, era:

[...] aquela que não se apoiava apenas no racional e no lógico, mas no poder criador do espírito como entidade livre. **Por isso a metodologia a que deveria tender seria integral, como integral é a sua pedagogia.** Nesse sentido, o seu pensamento se sintetiza nestas poucas palavras: Toda reforma sincera, em matéria escolar, depende

⁶² O livro *Lições de Coisas* de autoria do educador norte-americano Norman Allyson Calkins em 1881 e publicado em 1886. (Lourenço Filho, 2001)

de três modificações cardeais no organismo do ensino, desde o primeiro momento de sua função educadora: **a introdução na escola da cultura física, da cultura científica e da cultura artística** (Lourenço Filho, 2001, p.53). (Grifos nossos).

Em 1881, no relatório ministerial⁶³ produzido pelo ministro do Império Rodolfo de Souza Dantas, amigo de Rui Barbosa, conforme informações de Lourenço Filho (2001), no quesito sobre a situação da instrução popular, faz uso do espaço para propagar os debates em torno do que intitulou como a *Nova Pedagogia*. Para o ministro, era preciso mudar o ensino, então baseado nas fórmulas gramaticais, no catecismo e nas tabuadas, que eram decorados. A modalidade de transmissão de conhecimentos preconizada por ele seria a do método intuitivo, baseado nas teorias de Pestalozzi e Froebel. Para o ministro o ensino deveria fornecer *ao menino a capacidade de ver, de sentir, de esquadriñar, de executar, de inventar* (Relatório Ministerial, 1881, pp. 4-10). Esse método racional fundamentava-se em uma concepção filosófica e científica pela qual a aquisição de conhecimentos advinha dos sentidos e da observação. A racionalidade pedagógica articulava-se com os princípios de racionalização da produção e da vida social (Souza, *ibidem*).

De acordo com Schueler (1998), nessa *Nova Pedagogia*, aos mestres caberia em sua *missão de educar*, estimular o aluno a discernir os fenômenos naturais e sociais, a estudar as realidades. Ainda segundo a mesma autora, o ideal de *educação integral* contendo tanto a educação do corpo, através dos exercícios ginásticos e dos preceitos higiênicos, quanto a educação intelectual e manual, com a aprendizagem de ofícios, era inspirado nas escolas norte-americanas (Schueler, 1998, p.70). Daquela mesma nação o método *Lições de coisas* ou *exercícios do pensamento*, como já os denominara Cousin,⁶⁴ segundo informações de Rui Barbosa. Tal método também fora prescrito para as escolas brasileiras.

Portanto, a renovação do ensino ocupou as diferentes agendas. Os estudos de Souza (2000) apontam que nesse processo observa-se a introdução de novas disciplinas nos programas do ensino primário, especialmente ciências, desenho e educação física, articuladas com a linguagem da modernidade. Segundo a autora, a educação integral converteu-se no primeiro fundamento pedagógico sistemático para a seleção dos conteúdos para a escola primária, como o recomendado por Rodolfo Dantas em 1881 e Rui Barbosa em 1883, ou seja, introdução na escola da *cultura física* (ginástica e higiene), da *cultura científica* (noções de química e física) e da *cultura artística* (ensino do desenho aplicado às artes e ofícios, música e

⁶³ Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hartness/imperio.html>. Acesso em 2006

⁶⁴ Trata-se do filósofo francês Victor Cousin (1792 – 1867). Dados sobre ele estão disponíveis em: www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/c/cousin_victor.htm. Acesso em 2008

canto). A esse programa, Rui Barbosa acrescentaria ainda, *devido às exigências do desenvolvimento econômico e social do país*, rudimentos da economia política, matemática e taquimetria, geografia e cosmografia, história, língua materna e *cultura moral e cívica*.

Tratando-se do Asilo, seus *planos de estudos* adquirem visibilidade através dos relatórios de diretores e de seus regulamentos. Neles encontramos pistas que nos aproximam da concepção pedagógica que permeava o ensino na instituição em relação às propostas educacionais reformadoras que sugeriam uma nova configuração curricular nas escolas públicas primárias.

O primeiro Regulamento do Asilo de Meninos Desvalidos é do ano de 1875, criado pelo decreto de nº 5849 de 9 de janeiro do mesmo ano e posto em execução pelo também ministro do Império João Alfredo Correia de Oliveira. Conforme esse Regulamento, os meninos aprenderiam ofícios mecânicos de encanador, alfaiate, carpinteiro, marceneiro, torneiro e entalhador, funileiro, ferreiro, serralheiro, serrador, correeiro e sapateiro, além do ensino primário composto por leitura, escrita e aritmética, instrução moral e religiosa (Lopes, 1994). Concretamente, o seu *plano de estudos* era composto por disciplinas que compunham o currículo das escolas públicas primárias da Corte, voltadas para a aprendizagem do ler, escrever, contar acrescido do ensino moral. Embora fossem a base para a formação científica, técnica e moral, esta entendida como moral cristã, o seu *plano de estudos* fora criticado por aqueles indivíduos que propagavam a necessidade das reformas, como já mencionado, isto é, ensinava-se a ler, contar e “rezar”. Conforme já dito, esse estabelecimento educativo aceitaria matrículas de meninos pobres e/ou órfãos entre 6 e 12 anos de idade, assegurando a permanência até 21 anos.

No relatório de dezembro de 1876,⁶⁵ o diretor interino João Joaquim Pizzarro destaca nas primeiras seis páginas que apenas os *factos mais notáveis* seriam informados ao conselheiro José Bento da Cunha e Figueiredo, ministro e secretário do Estado dos Negócios do Império. As boas condições higiênicas do estabelecimento, que reunia “os três elementos, ar, luz e água em abundância”; vestuário apropriado às estações e às condições físicas de cada um, também eram trazidos os alunos matriculados que perfaziam um total de 96 meninos, sendo o número máximo naquele ano que “comportavam os dormitórios e o refeitório”. Informava ainda o diretor interino que os meninos eram de “procedências diversas” e que quase todos “baldos do menor vislumbre de educação e moralidade”.

⁶⁵ Relatório Ministerial do ano de 1876–1A. Anexo D.

Imagem 5 - Vestuário dos meninos - 1875

Tabella n.º 1, a que se refere o art. 5.º do Regulamento do Asylo de meninos desvalidos.

VESTUARIO	
PEÇAS	NUMERO
Blusas de brim pardo.....	2
» de panno azul com botões amarelllos.....	1
Jaqueta de » » » » »	1
Calças de brim pardo.....	4
» de » branco.....	2
» de panno azul.....	1
Camisas de algodãozinho.....	6
» de morim.....	4
» de bactilha ou flanela.....	2
Boné de panno azul com pala e galão de ouro..	1
» de » » sem pala e galão.....	1
Bonés de brim pardo sem pala.....	2
Gravatas.....	2
Lenços brancos.....	6
Ceroulas (para os alumnos de mais de 12 annos)	6
Botinas de bezerro, par.....	1
Sapatos de couro grosso, idem.....	1
Chinelas de couro branco, idem.....	1
Tamancos, idem.....	1
Escova de sapatos.....	1
» de fato.....	1
» de dentes.....	1
» de cabello.....	1
Espelho.....	1
Pentes.....	2

Palacio do Rio de Janeiro em 9 de Janeiro de 1875. — João Alfredo Corrêa de Oliveira.

Fonte: Regulamento de 1875⁶⁶.

No mesmo relatório, no exercício interino da direção, defendia que a chácara possuía “bastante terreno acidentado” que “no dizer dos entendidos se prestava a uma pequena escola agrícola” voltada para o “ensino theorico e práctico d’agricultura”. Para Pizzarro o “hábito de ver e de tocar, bem sabe V.Ex^a. [José Bento da Cunha Figueiredo] se adquirem noções

⁶⁶ Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em janeiro de 2008.

sensíveis” que possibilitariam aos alunos a devida compreensão dos “princípios da sciencia agronomica”. Quanto à instrução primária de *primeiro grau*, dizia:

Os menores matriculados são atualmente noventa e seis; a instrução primária de primeiro grau encontra-se sob a responsabilidade do professor Leopoldo Ribeiro Peres Machado e que a maioria dos asilados entraram analfabetos, mas que **muitos já lêem corretamente; compõem frases corretas escrevem com a boa letra [...]**⁶⁷ (Grifos nossos).

Assim, por esse relatório, consta que o Asilo que havia começado com 13 alunos matriculados já contava com 96 alunos, em sua maioria alfabetizados. Ainda quanto a ação pedagógica e educacional em relação aos meninos, no mesmo relatório Pizzaro informava que:

[...] os meninos fazem exercício ao ar livre pela manhã e à tarde, em dois grandes pátios, e todos os dias fazem, depois da segunda refeição, **um passeio moderado** pela chácara [...] tomam banhos frios gerais, todas as manhãs e fazem **exercícios gynnasticos três vezes por semana** [...] A aula de gynnastica é freqüentada por todos os aluno. Considerada antes como um útil **exercício higiênico**, do que meio de adquirir profissão que de futuro lhes proporcione meios de subsistência estas práticas que se fazem três vezes por semana lhes tem assegurado um notável gráo de robustez [...] ⁶⁸ (Grifos nossos).

O ano é de 1876, mas quanto à “educação physica” dos alunos, não foi possível identificar neste ano o professor desta disciplina, porém pelo relato nota-se que a aula ocorreu. No quadro II (ver p. 60) observamos nos anos de 1882 a 1885 a presença de Paulo Vidal como professor de ginástica e nos anos de 1887 a 1889, Arthur Higgins exercendo essa função. Os discursos que circularam iriam defender a “ginástica” nas escolas primárias, por entenderem a sua importância para a educação vista como integral. Rui Barbosa em seus *pareceres*, ao enumerar como exemplo os vários países em que tal educação ocorria, o faz tendo em vista a sua função moralizadora, higiênica e patriótica.

A importância dada à *cultura física* no Asilo é percebida pela presença dos professores supra citados. Segundo Rui Barbosa (1882), a primeira necessidade experimentada na infância do indivíduo e na da humanidade é a da mais plena satisfação da vida física. Ao discorrer sobre a importância da ginástica, o autor afirmava que esta disciplina não seria

[...] um agente materialista, mas, pelo contrário, uma influência tão moralizadora quanto higiênica, tão intelectual quanto física, tão imprescindível à educação do sentimento e do espírito quanto à estabilidade da saúde e ao vigor dos órgãos (Barbosa, op. cit. p. 80).

⁶⁷ Relatório do diretor, 1876. Anexo A-D4-1 – p. 5.

⁶⁸ Relatório do diretor, 1876. Anexo A-D4-1- p. 2-5.

Pela distribuição do tempo dedicado às práticas voltadas para a educação do corpo, observada no excerto supracitado, as propostas educativas de João Joaquim Pizzarro se aproximavam das idéias proclamadas tanto por Rui Barbosa em seus *pareceres* de 1882 quanto por seus pares médicos. Para Souza (2002), a concepção higienista se apresenta muito forte nesta defesa, aparecendo a “ginástica” como “agente de prevenção dos hábitos perigosos da infância”.

O substitutivo [Pareceres de Rui Barbosa] destaca as finalidades morais e sociais da ginástica: agente de prevenção dos hábitos perigosos da infância, meio de constituição de corpos saudáveis, fortes e vigorosos, instrumento contra a degeneração da raça, ação disciplinar moralizadora dos hábitos e costumes responsável pelo cultivo dos valores cívicos e patrióticos imprescindíveis à defesa da pátria (Souza, p. 5).

Na distribuição do tempo escolar, cuidou-se para que todos os alunos ficassem ocupados o tempo todo. Tempo total. De acordo com o artigo 24 do regulamento de 1890,⁶⁹ na distribuição do ensino de que tratam os artigos 1º e 22, os asilados seriam divididos em classes ou turmas, conforme as suas aptidões, a juízo do diretor, que poderá para este fim ouvir os respectivos mestres e professores.

Os mestres das oficinas, porém, continuariam a trabalhar com os asilados que permaneciam no estabelecimento, de modo a executarem as encomendas que às mesmas oficinas forem confiadas (Decreto n.º 658, que estabelece o novo regulamento para o funcionamento do Asilo de Meninos Desvalidos, relativo ao ano de 1890).

A ocupação do tempo total dos meninos pode ser observada na assertiva de Rufino Augusto, diretor do Asilo, em 1876:

Estabeleci turmas de meninos (que reveão por quinzena) para o serviço da copa e do refeitório. O serviço da limpeza de todo o estabelecimento é feito pelos asylados. São elles que esfregão, espanão, que varrem e lavam todos os seus compartimentos, que capinão e limpão toda a chácara, que tratam do arvoredo, e trabalham em uma pequeno horta, sob a direção de um dos inspetores. Entendi que meninos desvalidos devem aprender á ser creados de si mesmos e que seria luxo inexplicável por criados à disposição deles” (Rufino Augusto, 1876 AGCRJ - código - 13-3-6).

⁶⁹Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/novoconteudo/legislacao/republica/leis1890ago569pg/pdf01.pdf>

Imagem 6 - Pintura, pelos alunos, das grades da varanda do Asilo/Instituto Profissional João Alfredo.



Acervo: MIS - pasta 127
Fotógrafo: Augusto Malta
Data: 26/09/1916

Esfregam, espanam, varrem, lavam, capinam e estudam, inclusive música. Sobre a música, o exemplo do “sucesso” deste ensino e a importância da Banda de música do Asilo pode ser encontrado em um outro relatório de 1881, produzido ainda sob a gestão de Pizzarro. Nele, o diretor relata que não aceitou o convite feito pelo presidente da Associação Industrial do Rio de Janeiro para que a Banda se apresentasse no Palácio da Exposição Nacional.

D’ Associação Industrial do Rio de Janeiro, a fim de que a **Banda de Música deste Asylo** vá tocar no Palácio da Exposição Nacional nas quintas-feiras e domingos, tenho a honra de informar, que sendo os últimos dias do ano, e os primeiros do ano seguinte, a época das férias dos asylados, e o único tempo em lhes permite algum **descanso do constante trabalho em que aqui se aplicam**, não me parece justo que se os condene a esta reclusão de quinze dias [...] além do que por saberem seus pais, parentes e protetores de que se lhes concede anualmente esta folga, costumam vir buscá-los para passarem esse tempo em sua companhia[...] ⁷⁰ (Grifos nossos).

A presença da *cultura artística* através do ensino de música é significativa. Inaugurado no ano de 1875, seis anos passados, o Asilo já contava com uma Banda de Música atuante nos espaços culturais da Corte, se dando ao requinte de negar a sua participação a convite da

⁷⁰ Arquivo Nacional - Série Educação – IE 5 (26) (AV 1-2 1881)

Associação Industrial do Rio de Janeiro, para tocar em espaço tão importante quanto o Palácio da Exposição Nacional. Observamos que a negativa se deu por considerar o diretor o período solicitado indevido para apresentação da Banda, pois se tratava de um período de férias dos asilados, últimos dias do ano e os primeiros do ano seguinte, quando então os alunos descansavam, única folga a eles concedida. O artigo 44, do regulamento de 1890, estabelece que: “O ano escolar do Asilo começará a 9 de janeiro e terminará a 9 de dezembro”. Assim, sob a argumentação de manter as férias dos alunos, o diretor do Asilo, investido do poder que lhe compete, nega a participação da Banda no citado evento. A importância da Banda de Música do Asilo foi significativa para alguns ex-alunos darem prosseguimento às suas vidas futuras, como veremos no terceiro capítulo deste estudo.

Imagem 7 - Banda de música do Asilo/Instituto Profissional João Alfredo



Acervo: MIS - pasta 127
Fotógrafo: s./identificação, s./d.

No segundo momento, em 1883, no *plano de estudos* do Asilo, marcariam presença as disciplinas propostas nas discussões reformadoras, como: a *cultura física* (ginástica), a *cultura científica* (noções de química e física – integrantes do ensino primário de *segundo grau*) e da *cultura artística* (ensino do desenho aplicado às artes e ofícios, música vocal e instrumental), Geografia e História do Brasil, conforme sugerido por Rui Barbosa, que

advogava em defesa de que nos currículos das escolas primárias, deveriam constar tais saberes.

De acordo com o seu segundo regulamento, o de 1883, lê-se: “O ensino do Asilo compreenderá”:

1º - Instrução primária do 1º e 2º grau; 2º - Álgebra elementar, geometria plana e mecânica aplicada às artes; 3º - História e Geografia do Brasil; 4º - Música vocal e instrumental; 5º - Desenho e escultura; 6º - Ginástica; 7º - ofícios mecânicos de: Alfaiate; encadernador; sapateiro; marceneiro e empalhador. Carpinteiro e latoeiro (Regulamento de 1883).⁷¹

Nesse regulamento, observa-se a permanência do oferecimento da *instrução primária*, porém com a introdução de novas disciplinas no *plano de estudos* e também uma alteração na faixa etária dos alunos para a matrícula que ficou compreendida entre 8 e 12 anos de idade.

Em 1894, a instituição tem o seu *Plano de Estudos* organizado através do decreto nº 31, de dezembro daquele, que baixou o Regulamento para o Instituto Profissional. No seu artigo 2º **“O ensino, que é gratuito e integral”** abrange as seguintes disciplinas:

Do Curso de Ciências e Letras:

1º - escrita e noções elementares de língua portuguesa, aritmética prática, instrução moral e cívica; 2º - língua portuguesa; 3º - noções elementares da língua francesa: tradução e versão fáceis; 4º - elementos da história e geografia do Brasil; 5º - aritmética noções de álgebra e noções práticas; 6º - noções de mecânica geral e mecânica aplicada; 7º - noções elementares de física experimental e química prática;

Do curso de Artes:

1º - desenho geométrico e de máquinas; 2º - desenho de ornatos de figuras; 3º - escultura; 4º - música vocal; 5º - música instrumental; 6º - ginástica, exercícios militares e esgrima; 7º - trabalhos manuais: tecnologias das profissões elementares, manejo das principais ferramentas.

Do curso profissional:

1º - typografia; 2º - entalhadura; 3º - os ofícios de: Alfaiate, carpinteiro, encadernador, ferreiro e serralheiro; latoeiro; marceneiro e empalhador. Sapateiro e torneiro.

Art. 3º - O Curso terá duração de seis anos [...] (In: Fonseca, op.cit., p. 170)

No quinto ano de funcionamento do então recente regime republicano, o Asilo sofre mudanças significativas, tanto em sua administração quanto na concepção de ensino e de faixa etária que o estabelecimento passaria a receber como reflexo dos acontecimentos dos anos anteriores. A sua administração ficou a cargo da Secretaria de Instrução Pública, e para dirigi-lo um sujeito cuja vida profissional esteve mais relacionada à educação, o bacharel José

⁷¹ Decreto nº. 8910 de 17 de março de 1883 - Anexo F do relatório ministerial do ano de 1882, p. A-F-1. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1749/000395.html>. Acesso em 17/01/2006

Rodrigues de Azevedo Pinheiro. A faixa etária atendida, que antes esteve compreendida entre 8 e 12 anos de idade, mudou para 12 e 15 anos e a instituição não mais seria a responsável pelo ensino das “primeiras letras”, apesar do art. 2º que propalava oferecer o Asilo “O ensino, que é gratuito e integral”. Em suas dependências continuaram a ser recebidos os meninos advindos da Casa de José, o que já ocorria a partir de 1890, e os filhos de funcionários públicos e outros que pleiteavam vagas para cursarem o ensino profissional. Estabeleceram-se exames de português e matemática para a admissão ao então denominado Instituto Profissional (Braga, 1925).

Não seria demais afirmar que o pensamento dos sujeitos trazidos ao longo desse estudo inspirou mudanças, inclusive nos *Planos de estudos* do Asilo de Meninos Desvalidos. Em 1894, lê-se no capítulo I do regulamento da instituição relativo ao Ensino Profissional, em seu artigo 1º: “O Instituto Profissional é um internato destinado a dar aos respectivos alunos a **educação física, intelectual, moral e prática** necessária para o bom desempenho das profissões de que trata o presente regulamento” (Fonseca, 1897)⁷² (Grifos nossos).

Indicação de reconhecimento legal de uma concepção educativa voltada para a formação de um *novo homem* necessário àquela sociedade que se queria civilizada, acabou por modificar o currículo do Asilo ao longo dos 20 anos que antecederam o regulamento 1894, cujos debates marcaram toda a segunda metade do século XIX. As concepções estão de acordo não só com a legislação, mas também com as pessoas/sujeitos. Por esse viés, Faria Filho (1999) vem demonstrando através de seus trabalhos que é preciso ver a legislação como uma prática ordenadora das relações sociais. Todo o conjunto asilar em suas três dimensões: casa, escola oficina esteve submetido a regulamentos que previa o regime disciplinar, econômico e escolar da instituição aqui estudada e é disso que iremos falar a seguir.

3. O ASILO EM SUAS TRÊS DIMENSÕES: CASA, ESCOLA, OFICINA

Os espaços que compunham o complexo arquitetônico que formava o Asilo: a casa, a escola e as oficinas é o que vamos tentar percorrer agora. Abrigar, instruir e profissionalizar os meninos “desvalidos” eram funções do Asilo, tendo em vista o processo civilizatório pretendido pela elite do Brasil imperial. Aqui o apresentaremos separadamente, apenas como uma forma de construção do texto, já que estas estão imbricadas. Começamos pelo *mundo da casa / moradia* do asilo enquanto residência.

⁷² Fonte: acervo do Arquivo Nacional

3.1 - O mundo da casa: o Asilo como moradia

Na chácara onde funcionaram as instalações do Asilo, a arquitetura que distribui os diferentes espaços, o faz obedecendo a uma hierarquia entre os seus moradores, os profissionais e alunos que nele residem e o fazem movimentar.

Segundo Almeida (1989), a estrutura do Asilo era composta de uma escola primária, das oficinas de latoeiro, marceneiro, empalhador, encadernador, pautador, torneiro, carpinteiro, sapateiro e alfaiate, além de residência para um grupo de funcionários - diretor, ajudante do diretor, mestres de ofícios, porteiro, e alunos - cujo número era fixado anualmente pelo ministro do Império.

Quadro I – Funcionários do Asilo e local de residência – 1888

Cargo	Nome	Residência	nº
Diretor	Daniel Oliveira Barros de Almeida, Dr.	No estabelecimento	---
Ajudante do diretor	Bento Antônio Batista Ferreira	No estabelecimento	---
Escrivão	Joaquim José Serqueira	Rua da Harmonia	66
Almoxarife	José Antonio Gomes	Rua do Passeio	9
Professor de português	Leopoldo Ribeiro Peres Machado	Praia do Caju	4
Professor de álgebra	José R. de Azevedo Pinheiro, Bacharel	Rua Jockey Club	21
Professor de geografia	Domingos Jacy Monteiro, Dr.	Duque de Saxe	20
Professor de desenho	Antônio Araújo Souza Lobo	Rua Costa	24
Professor de ginástica	Arthur Higgins	Boulevard 28 de Setembro	3
Médico	Ernesto do Nascimento Silva, Dr.	Rua do Rezende	161
Capelão	José Venerando da Graça, Padre	Rua Senador Eusébio	60
Mestre alfaiate	Maximiano José da Silva	No estabelecimento	---
Mestre carpinteiro	José Antônio da Silva	No estabelecimento	---
Mestre encadernador	José Joaquim Nunes de Moraes	No estabelecimento	---
Mestre latoeiro	Domingos José de Azevedo	No estabelecimento	---
Mestre marceneiro	José Freire de Sant'Anna	No estabelecimento	---
Mestre sapateiro	João Manuel Gonçalves Novaes	No estabelecimento	---
Inspetores e "polícia do Asilo" (Arts. 35 e 41 dos Regulamentos de 1875 e 1883, respectivamente)	Carlos Joaquim Dominguez de Lameda; Antenor da Costa Almeida; Antonio José Gonçalves Novaes; José Albino da Costa Mourão; Francisco do Carmo Froes; Antonio José de Barros; José de Souza Bonito e João Baptista da Costa.	No estabelecimento	
Porteiro	Eduardo Isidoro de Carvalho	No estabelecimento	---

Fonte: Almanak Laemmert, 1888, parte IV, p. 1482. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/almanak/al1888/00001281.html>. Acesso em 2006.

O quadro acima foi reproduzido do Almanak Lammert, que relaciona em suas centenas de páginas os funcionários do Asilo e seus respectivos endereços residenciais. Os nomes em destaque referem-se a ex-alunos que passaram a fazer parte de seu quadro de funcionários, como veremos no terceiro capítulo.

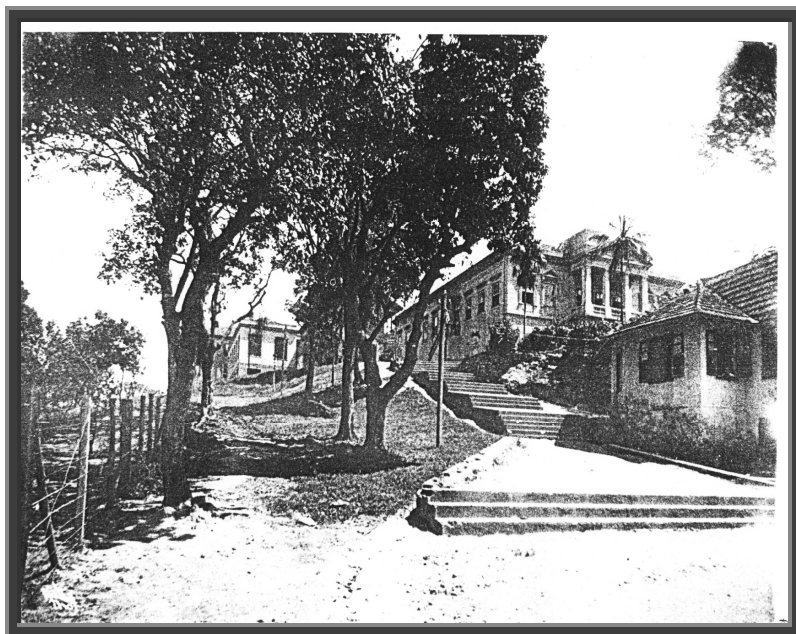
Assim, além dos alunos, parte significativa dos profissionais que trabalhavam no Asilo, nele também residia. Mas apenas o diretor tinha o privilégio de residir com a família no espaço do palacete. Constatamos isso em uma carta endereçada a Francisco Ignácio Marcondes Homem de Melo, o barão Homem de Melo, ministro e secretário dos Negócios do Império, pelo comissário, o representante do governo no Asilo, datada de 1881. Ao opinar de forma elogiosa sobre o diretor da instituição João Joaquim Pizzarro, dizia ser aquele profissional possuidor de *caráter bondoso e criterioso* e que residia no estabelecimento com *sua digna senhora e filhos, a qual é boa e humana como é para todos os meninos*.⁷³

Residir com a família não deixava de ser uma reivindicação de outros profissionais do Asilo, como alguns professores. A distribuição nos espaços se dava da seguinte forma: alguns professores residiam nos *Chalets*; o “feitor”, os “mestres” de ofícios e os empregados subalternos, nas casas. A partir de 1890, na arquitetura do Asilo acrescentou-se:⁷⁴ um pavilhão grande para a enfermaria e farmácia, um “ginásio” para ginástica, um “grande banheiro”, cocheiras e casas para empregados subalternos, 12 salas para as aulas e oficinas, o muro da frente de todo o edifício e o calçamento da entrada principal. Na imagem 3 vê-se a alameda em forma de escadaria com o palacete ao fundo.

⁷³ Fonte: acervo do Arquivo Nacional. IE 5 (26).

⁷⁴ AGCRJ - Códice 38-4-3

Imagem 8 - Alameda e palacete ao fundo



Acervo: MIS - pasta 127
Fotógrafo: Augusto Malta
Data: 13/09/1927

Para garantir a disciplina, a moralidade e a ordem, o Asilo funcionou no período estudado com três regulamentos, como já referimos. Mas também houve o reforço dessa tríade através da nomeação de um comissário representante do governo no Asilo, cargo previsto no primeiro regulamento da instituição. Vamos encontrar essa “figura” nas fontes a partir do ano de 1882, incumbido de ser mais um elemento de garantia da constante vigilância para o bom funcionamento que deveria imperar no “interior” da instituição. Ao comissário cabia: a) visitar o estabelecimento dia e noite e examiná-lo em todas as suas dependências; b) admitir ou autorizar a dispensa dos asilados conforme o regulamento; e c) providências cabíveis para melhorar a instituição. (Lopes, op.cit.) Aqueles alunos que infringissem as normas do bom funcionamento estariam expostos a: 1) Advertência em particular; 2) Advertência em público; 3) Repreensão em particular; 4) Repreensão em público; 5) Privação simples de recreio ou de passeio; 6) Privação de passeio ou recreio com trabalho; 7) Privação da mesa; 8) Prisão por até três dias sem prejuízo do estudo e do trabalho; e 9) Expulsão do estabelecimento.

Em 1889, pela primeira vez o número de alunos matriculados chega a 410. Os anos seguintes os números de 433 (1890), 395 (1891), 430 (1892), 406 (1893) e 421 (1894). (Lopes, op.cit., p. 138). Todos os alunos freqüentam todos os espaços enquanto executam

diferentes tarefas nos ambientes que também compõem a arquitetura asilar, como os dormitórios, a enfermaria, a cozinha, a despensa, a rouparia e as latrinas.

É nessa organização que se torna possível perceber que a arquitetura pensada para abrigar, instruir e profissionalizar também contribui para a aprendizagem da hierarquia, representada pela distribuição nos espaços dos diferentes moradores do conjunto asilar.

3.2 - O mundo dos saberes sistematizado: a escola e seus sujeitos

Uma escola se faz principalmente com pessoas e para conhecê-la precisamos conhecer quem a administra, seus gestores, seus professores, seus alunos, qual a sua proposta pedagógica. E como conhecer a escola do passado, especificamente a escola do Asilo de Meninos Desvalidos? Como já dissemos, em nosso estudo as possibilidades foram as fontes documentais disponíveis: para dar visibilidade a um grupo de alunos, um *Mappa trimestral* do ano de 1879, produzido pelo professor de *primeiras letras* da escola do Asilo, Leopoldo Ribeiro Peres Machado em destaque nos quadros apresentados; e a segunda recai sobre o “Inventário do Arquivo Asylo dos Meninos Desvalidos”, sob a guarda do Prodes, onde são arroladas e descrito o conteúdo das 713 pastas de dossiês de alunos do Asilo, contemplando o período de 1874 a 1894. Quanto aos gestores, administração e professores o universo documental primário amplia-se: são trazidos através dos relatórios ministeriais e da direção da instituição, que estão sob a guarda da Biblioteca Nacional, do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro e Arquivo Nacional.

3.2.1 Os gestores do Asilo

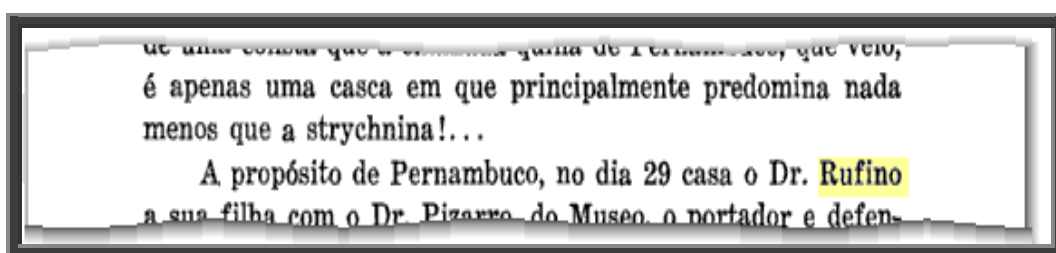
O Asilo de Meninos Desvalidos esteve diretamente subordinado ao ministro do Império, através da Diretoria de Higiene e Assistência, entre os anos 1875 a 1894 e no segundo momento posterior a 1894, subordinado ao ministro do Interior através da Diretoria da Instrução Pública. No período imperial foi regido por três regulamentos: o de 1875, o de 1883 e o seu primeiro regulamento republicano em 1890.

Quando a questão é voltada para entender a gestão do Asilo, a mesma passa pelo entendimento de que há uma contradição nos discursos dos dirigentes que circularam nos oitocentos, a saber: ao mesmo tempo em que esses dirigentes apontavam para a preservação das desigualdades sociais explícitas, por exemplo, através da manutenção do escravismo, defendem a civilidade que vigorava no além-mar, que desejavam para o Brasil. Tratando-se,

especialmente da Corte imperial, como discutido no primeiro capítulo deste trabalho, a cidade precisava ser remodelada para alcançar grau de civilidade almejado. Para tanto, os discursos da medicina higienista se fazem presentes; é nesse jogo tenso e ambíguo do que se quer preservar e do que se quer modernizar que a direção do Asilo se constituiria. Somam-se à questão política apresentadas fortes indícios de que as relações familiares entre os diretores também contribuíram para a prática gestora do Asilo.

O exemplo de tal assertiva advém da citação extraída da obra de Varnhagen⁷⁵, (1961, p. 413), quando o mesmo faz referência ao estado de Pernambuco, dando notícias do casamento da filha daquele que seria o primeiro diretor do Asilo, Dr. Rufino Augusto de Almeida⁷⁶, com o Dr. Pizzarro, que também dirigiria o Asilo, como demonstraremos a seguir.

Imagem 9 - Citação da obra de Varnhagen



Para dirigir o Asilo, em seus primeiros quatro anos de funcionamento, ou seja, de 1875 a 1879, a indicação do governo central foi direcionada para o bacharel em direito e ex-diretor do presídio de Pernambuco, Rufino Augusto de Almeida. Embora não tenha sido possível captar nos relatórios ministeriais as razões para tal escolha, infere-se que a mesma tenha relação com a política de controle de uma parcela da população que se quer ordeira, numa sociedade complexa que luta por sua preservação, como já dito. Um dos exemplos de defesa da emergência das instituições voltadas para ordenar a população vem do ministro da Justiça, Manuel Antonio Duarte de Azevedo, já mencionado neste estudo. O citado ministro adverte

⁷⁵ Fonte: Correspondência Ativa. Francisco Adolfo Varnhagen. Editado pelo Instituto Nacional do Livro, em 1961 - Ministério da Educação e Cultura. 501 páginas.

Disponível em: < <http://books.google.com.br>>. Acesso em janeiro de 2008.

⁷⁶ Rufino Augusto de Almeida nasceu em Pernambuco em 1828 e faleceu no Rio de Janeiro em 11 de dezembro de 1879. Bacharel em Direito pela Faculdade de Recife, foi nesta cidade administrador da Casa de Detenção. No Rio de Janeiro foi diretor do Asilo de Meninos Desvalidos até o seu falecimento. Escreveu vários relatórios durante o exercício dos dois cargos, propondo medidas tendentes ao seu melhoramento. BLACK, 1979, v. VII, p. 170.

que cabe à sociedade amparar o “órfão, o enjeitado, o filho de uniões ilícitas” sob pena de “punil-os no futuro.”⁷⁷

Assim, nessa linha de pensamento, no primeiro momento uma direção controladora, através da figura de Rufino Augusto de Almeida. A sua gestão parece que esteve em consonância com a idéia de que havia uma necessidade posta pela elite política de que o Asilo fosse dirigido por um indivíduo que, em tese, manteria os meninos que lá iriam residir sob a rigorosa vigilância de quem já fora diretor de um presídio.

Após a morte do pernambucano Rufino, em dezembro de 1879, o cargo foi ocupado por médicos formados pela FMRJ, como João Joaquim Pizzaro (de 1880 a 1883) que exerceu, além da função de médico do Asilo, a direção interina em momentos que Rufino encontra-se doente, porém quando assume a direção o governo central indica um outro médico para o Asilo, de modo que, pelo menos naquele momento, ele não acumularia função. A partir de 1884 o cargo seria ocupado pelo também médico Daniel Oliveira Barros de Almeida, permanecendo até 1889.⁷⁸

Com relação a João Joaquim Pizzaro, o seu comprometimento com as questões que envolviam a problemática da higiene na Corte, pode ser identificado por ter sido funcionário da Junta Central de Higiene Pública, órgão do governo imperial encarregado de diagnosticar os problemas e sugerir políticas públicas na área da saúde pública, que assim como o Asilo era subordinada ao ministro do Império. Na Junta Pizzaro exerceu o cargo de presidente do segundo distrito da Freguesia do Engenho Velho, em 1884,⁷⁹ ou seja, um ano após ter saído da direção do Asilo, assim verificamos que os mesmos sujeitos circularam em vários espaços de poder.

Lembramos que no período republicano, de 1890 a 1901, a instituição ficou subordinada à Diretoria de Instrução Pública. Naquele momento, sua direção seria ocupada então pelo bacharel José Rodrigues de Azevedo Pinheiro, um sujeito ligado à educação, tendo inclusive trabalhado como professor de álgebra elementar da instituição.

Nesse cenário, o que se depreende desse processo é que a instituição foi acompanhando as forças que emergiam na sociedade oitocentista que buscou a civilidade mas lutaria para preservar as suas hierarquias, e que uma parcela dessa mesma sociedade se mobilizava para que mudanças necessárias ocorressem, já que o modelo não se sustentava mais e, nesse

⁷⁷ Fonte: Relatório da Justiça de 1873. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1701/contents.html>. Acesso em janeiro de 2008.

⁷⁸ Fonte: Almanak Lammert - Disponível em: <http://www.crl.edu/content/almanak2.htm>. Acesso em 2007.

⁷⁹ Almanak Lammert. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/almanak/al1884/00001073.html>

sentido, a instituição também foi se (re)configurando nesse “jogo histórico” que lhe dava “vida”.

Embora o seu projeto educacional demonstre a intenção de educar, instruir e profissionalizar, a direção é indicada na tentativa de atender a discursos dominantes, em seus primeiros 20 anos de funcionamento, o que responde numa certa medida por que são médicos que irão ser seus gestores por um período maior, prevalecendo então, o discurso ideológico da cidade que se quer higienizada.

Segundo Silva (2004), no século XIX, no processo civilizatório, Cidade e Escola passaram a ser concebidas segundo um repertório comum de *estratégias*, posto que para a reorganização do cotidiano das cidades era necessária a remodelação dos comportamentos da população. Portanto, a crença no poder redentor da educação, voltada para os grupos sociais menos favorecidos estava relacionada aos objetivos dos dirigentes, ou seja, alcançar um padrão de civilidade para uma nova configuração social que se queria construir, e para isso, a necessidade de qualificar intelectual e tecnicamente a parcela da população que se desejava incluir no “novo” modelo de sociedade.

Nesse “jogo histórico” não se desconsideram as novas demandas econômicas representadas por um aumento significativo de indústrias no Rio de Janeiro o que provavelmente esteve diretamente ligado à proposta educacional do Asilo de oferecer o ensino profissional. Percebe-se nas linhas dos relatórios dos gestores que “o jogo histórico” encontra-se em movimento o tempo todo e nesse sentido ganha visibilidade o fator econômico da instituição, que será explorado no subitem que trata do Asilo-oficina.

3.2.2 Os professores da escola do Asilo

O ensino primário ministrado na escola do Asilo esteve sob a responsabilidade do Município Neutro, sendo, portanto, uma escola municipal, como pode ser visualizado no *Mappa* do ano de 1877, que relaciona a “distribuição das escolas públicas de instrução primária do Município da Corte por freguesias”.

Imagem 10 - “Mappa” das escolas públicas do Município da Corte

— 30 —
MAPPA N. 3
Distribuição das escolas públicas de instrução primária do Município da Corte—por freguezias..

FREGUEZIAS	Mas. 2.º grau	Mas. 1.º grau	Fem. 1.º grau
URBANAS			
Gloria.....		3	3
Candelaria.....		1	1
S. José.....		3	3
Santa Rita.....		3	
Sacramento.....	1	2	3
Santa Anna.....	1	3	4
Santo Antonio.....		1	3
Lagoa.....	1	2	2
Gavea.....		1	1
Engenho Velho.....	1	1	3
Espirito Santo.....		2	3
S. Christovão.....	1	2	4
Engenho Novo.....		2	3
SUB-URBANAS			
Inhaúmas.....		1	1
Iraja.....		1	1
Jacarepaguá.....		4	2
Campo Grande.....		3	1
Santa Cruz.....		1	1
Guaratiba.....		3	2
Ilha do Governador.....		3	1
Paqueta.....		1	1
	6	42	46
TOTAL			
Escolas do sexo masculino do 2.º grau.....	6		
Escolas do sexo feminino do 1.º grau.....			46
Escolas do sexo masculino do 1.º grau.....		42	
Escola do sexo masculino no Asylo dos meninos desvalidos.....			1
Total.....			95

Fonte: Relatório ministerial – 1877

Assim como os professores de todas as escolas públicas do município da Corte, os do Asilo deveriam se submeter ao concurso público. Segundo Garcia (2005), no processo de profissionalização docente no século XIX, no Regulamento de 1854, havia a exigência de “prova de capacidade” constituída por concursos distintos; entretanto o primeiro era pré-requisito para o segundo. Informa a autora citada que o exame prévio, também chamado “das suficiências”, compreendia a prova de moralidade, na qual o candidato dá provas de sua maioridade legal e da moralidade, provada pelo pároco onde o candidato(a) residisse. Vencida esta fase o candidato(a) estaria habilitado a realizar o exame de capacidade profissional, compreendendo as provas escritas e orais das matérias relacionadas ao tipo de ensino a que se destinava (Garcia, op.cit.). Mas o título de capacidade foi suprimido pela Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879 e o que prevaleceu, nas décadas seguintes, foi o critério de que o professor público precisava comprovar os “bons hábitos” e o “bom comportamento moral” (Villela, 2005)

Tratando-se dos professores do Asilo, o Capítulo II, artigo 14 do seu primeiro regulamento datado de 1875, informa que:

A nomeação dos professores deverá preceder concurso, o qual se fará para o provimento da cadeira de escultura e desenho na Academia das Bellas Artes, e para o das outras duas [professores de: Algébra elementar, geometria plana e mecânica aplicada às artes e Instrução primária] na Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária, de modo prescrito nso respectivos Regulamentos.

Em 1883, no segundo regulamento da instituição, permanece a exigência do concurso para provimento das vagas de docentes, sendo que o diretor do Asilo faria parte da Comissão Examinadora, segundo o Art. 19.⁸⁰ Neste novo regulamento, há a previsão de contratar, através de concurso, um professor de história e geografia pátrias (art.18), disciplina que foi ministrada pelo engenheiro civil Rufino Augusto de Almeida Junior, em 1879, portanto antes de 1883, de forma gratuita, uma vez que este já respondia, por nomeação em portaria de 12 de fevereiro de 1878, pela cadeira de álgebra elementar e geometria plana e mecânica aplicada às artes. (cf. quadro II)

⁸⁰ O cargo de professor do Asilo é cobiçado como demonstra a carta de Aluisio de Azevedo, a Afonso Celso seu amigo, contendo pedido de emprego: “Rio, 25 de novembro de 1884. Aquela minha pretensão sobre o Asilo de Meninos Desvalidos, há três anos que não me foge da frente e, se eu não abrir mão disso e cuidar de outra coisa, creio que irei parar, mas é no Asilo dos Doidos ou no de Mendicidade. [...] Teu amigo sincero Aluisio Azevedo”
Disponível em: <http://www.guesaerrante.com.br/2007/10/20/Pagina941.htm>. Acesso em janeiro de 2008

Quadro II - Professores do Asilo - 1875 a 1901⁸¹

Cadeira	Professores	Tempo de exercício
Instrução primária/Português	Leopoldo Ribeiro Peres Machado	1875 a 1901- 26 anos
Música vocal e instrumental	Francisco José Martins	1875 a 1884 - 9 anos
Música teórica	Paulino Sacramento	1901
Gramática	Manoel de Azambuja Monteiro	1875 a 1880 - 5 anos
Desenho e Ornato	Antônio Araújo Souza Lobo	1875 a 1901 - 26 anos
“Figuras”	João Baptista da Costa	1901
Ginástica	Manoel de Azambuja Monteiro	1881
Ginástica	Paulo Vidal	1882 a 1885 - 2 anos
Ginástica	Arthur Higgins	1887 a 1889 - 2 anos
Álgebra elementar, Geometria plana e ‘mechanica’ aplicada às artes	Engenheiro civil Rufino Augusto de Almeida Junior (talvez filho de Rufino Augusto de Almeida - diretor)	1878 a 1881 - 3 anos
Álgebra elementar, Geometria plana e ‘mechanica’ aplicada às Artes	Bacharel José Rodrigues de Azevedo Pinheiro	1882 a 1901 - 9 anos
Geografia	Engenheiro civil Rufino Augusto de Almeida Junior (função exercida sem remuneração) ⁸²	1879
Geografia	Dr. Domingos Jacy Monteiro	1887 a 1889 - 2 anos

Fontes: Almanak Laemmert, 1888, relatório ministerial de 1879 e Códice 13-4-29 (AGCRJ)

Os nomes em destaque referem-se aos ex-alunos que passaram a fazer parte do quadro de funcionários do Asilo, também na função de professor. Deles falaremos mais especificamente no terceiro capítulo.

Professores como **Antônio de Araújo Souza Lobo**⁸³ que, como podemos observar no quadro acima, atuou na escola do Asilo de 1875 a 1901, em 1877 também lecionava *Desenho*

⁸¹ Em alguns casos a data limite – 1889 deve-se à fonte documental – Almanak Lammert – <http://www.crl.edu/content/almanak2.htm>. Acesso em 2007. As informações referentes à datas posteriores a 1889, foram pesquisadas no códice 13-4-29 - Instrução Pública - Ensino Profissional - 1903 a 1909. 187 páginas, acervo do AGCRJ.

⁸² Fonte: Relatório ministerial de 1879, p. 59. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1746/000059.html>. Acesso em abril de 2006

⁸³ Natural da Província do Rio de Janeiro, Antonio de Araújo Souza Lobo nasceu em Campos, em 1840, matriculou-se na Academia Imperial das Bellas-Artes, do Rio de Janeiro, em 1854, obtendo diversas premiações, como aluno, inclusive a grande medalha de ouro em 1865. Foi pintor de paisagens e retratista, professor de desenho e de figuras do imperial Liceu de Artes e Ofícios, professor de desenho do Asilo de Meninos Desvalidos e cavalheiro da Ordem da Rosa. Em 1867, no Rio de Janeiro, fundou oficina denominada Acropólio, destinada a execução de retratos, paisagens, restaurações e ensino de arte; na qual associaram outros artistas, inclusive seu

e *Figura* no Imperial Liceu de Artes e Ofícios, onde permaneceu por 15 anos, trabalhando ainda no externato do Colégio Pedro II.

Artur Higgins,⁸⁴ professor de ginástica no Asilo entre os anos de 1887 a 1889, foi um profissional da educação de expressão no cenário educacional da Corte, sendo o principal responsável pela difusão do ensino de *ginástica* nas escolas do Município Neutro. Dentre outras contribuições para a educação pública Higgins, em 1899, introduziu no Brasil o *foot-ball*, jogando com os alunos do Externato Pedro II, no Campo de Santana.

José Rodrigues de Azevedo Pinheiro, além de atuar como professor de Álgebra elementar, Geometria plana e mecânica aplicada às artes na Escola do Asilo no período de 1882 a 1901, atuou também em outras escolas municipais, apresentando propostas para acréscimo do número de professores naquele segmento de ensino, no ano de 1879.⁸⁵ Foi também autor do livro *Aritmética* utilizado na escola do Asilo, pelo que consta da lista de pedidos em 1888, por Daniel Oliveira Barros de Almeida, à Inspetoria de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, dos livros para o ensino primário.⁸⁶

Francisco José Martins, assim como Antonio de Araújo Souza Lobo, foi professor de música no Liceu de Artes e Ofícios, função que também exerceu no Asilo, de 1875 a 1884.

Os exemplos de exercício do trabalho docente mais longo, no Asilo, são os de Antonio Araújo de Souza Lobo e Leopoldo Ribeiro Peres Machado. Este último, desde 1875⁸⁷ ocupou

irmão, o pintor e professor de desenho, Alberico de Souza Lobo. Nos últimos anos de sua vida dedicou-se quase que exclusivamente à fotografia e à pintura. Faleceu em 1909. Sacramento Black V. I p. 110 e Grande Enciclopédia Delta Larousse. Editora Delta S.A. - Rio de Janeiro, 1978. V. 9 p. 4067 .

⁸⁴ **Artur Higgins** (1860 - 1934). Nasceu em Petrópolis e faleceu no Rio de Janeiro. Filho de Artur Felipe Higgins, da Filadélfia, e de Marcolina da Silva Lima Higgins, professora particular, com quem fez os estudos primários. Na Escola Normal da Corte, em 1883, fez o Curso Secundário, sendo o único aluno aprovado com distinção em ginástica, em 1884, mostrando assim um franco pendor para a matéria de que, mais tarde, seria professor. Formou-se nesta escola e neste ano. Foi, em 1886, nomeado seu professor interinamente, e efetivado em 1890. Ensinou essa matéria no Colégio Pedro II, na Escola Normal, nos Colégios Alfredo Gomes, Mairink, São José e muitos outros, aliando ao ensino de ginástica, evoluções militares e esgrima. Foi em 1899 o introdutor no Brasil do *foot-ball*, jogando com os alunos do Externato Pedro II, no Campo de Santana. Aposentando-se nesse externato, onde lecionava desde 1884, jubilando-se também na Escola Normal, após 40 anos de exercício efetivo, entregou-se a estudos, tendo sido o brasileiro que mais patentes de invenção teve. Alcançou seis medalhas de ouro, grande prêmio, elogios e diplomas de honra, que o governo lhe conferiu na Exposição do Centenário de 1922. Em 1880 foi repórter do *O Cruzeiro*, e fundou, em 1881, *O Século XIX*, em 1882, *A Lente* e em 1883, *A Lanterna de Diógenes*, jornais que eram vendidos a 20 reis. Residindo à rua Caruaru, n.º 1, quis falecer no Hospital Evangélico, deixando viúva, a professora Hortência Rosada Higgins. Escreveu, dentre outros: *O vencedor vencido*. Romance iniciado inédito. Fonte: *Dicionário Biobibliográfico* de Velho Sobrinho, 1940.

⁸⁵ Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro - Códice 11.4.27 – 1875-1879 – p.131 e 135. Número de páginas: 151

⁸⁶ Arquivo Nacional - Série educação - IE5(86)4

⁸⁷ Fonte: acervo do AGCRJ - Códice 13-3-6 - página 18. Ofício do diretor do Asilo ao diretor interino da Instrução Pública da Corte, o Conselheiro Francisco Inácio Marcondes Homem de Melo, sobre a apresentação do professor “adjunto” Leopoldo Ribeiro Peres Machado, para reger interinamente a “cadeira de instrução primária, no estabelecimento, em 17 de abril de 1875”.

interinamente a direção da escola como professor *adjunto*,⁸⁸ sendo também o responsável pelo ensino primário durante, pelo menos, 26 anos. (ver quadro II). Sua nomeação como professor efetivo para a cadeira da instrução primária, portanto, após cinco anos como *adjunto*, ocorreu segundo o artigo 41 do Regulamento de fevereiro de 1854, e pelo decreto de 17 de agosto de 1880⁸⁹. Efetivação merecida, pois ainda em 1875, o professor de *primeiras letras*, posteriormente de *português*, recebe elogios de seu diretor, Rufino Augusto de Almeida. Dizia ele:

[...] os meninos entraram todos analfabetos e em três meses já lêem com alguma correção. [...] este professor, jovem ainda, de robusta saúde, é dotado dos requisitos necessários a um bom mestre, pois, além de intelligencia, tem o dom de insinuar-se e de cujas vontades facilmente dispõe.⁹⁰

A assertiva do diretor é justificada, uma vez que para o exercício do magistério na cadeira de instrução primária do Asilo, segundo ele exige-se que esse profissional possua “**saúde robusta**, dispondo de bons pulmões, de muito bom gênio, e de grande soma de paciência”. (Grifos nossos.) Leopoldo Ribeiro, na visão de seu superior, reunia um conjunto de atributos necessários ao exercício do magistério no Asilo que incluía desde virtudes humanas quanto constituição física ideal. Infere-se então que há necessidade de que o corpo do professor do Asilo seja impecável, garantindo a visibilidade necessária para que o mesmo tenha autoridade sobre as “vontades” de seus alunos; o professor deveria ser modelo de civilidade e higiene, apresentando um corpo saudável, assim como todos deveriam ter.

Como foi visto, as relações sociais apresentavam uma complexidade na cidade do Rio de Janeiro. Uma cidade que se queria civilizada e para tanto o processo de (re) urbanização mostrava suas primeiras intervenções, como o planejamento e execução de mudanças no bairro de Vila Isabel, a instituição do Asilo de Meninos Desvalidos, a discussão intensa sobre a emancipação dos escravos e, nesse bojo, a Lei do Ventre Livre e a educação dos *ingênuos*, encontrados como alunos do Asilo, o aumento das indústrias, a República.

É nessa efervescência de idéias que os professores do Asilo, produziram trabalhos sobre suas temáticas de ensino. Arthur Higgins, preocupado com um corpo saudável publicou obras como: *Manual de Gymnastica Higienica* e o *Compendio de Gymnastica*

⁸⁸ Para auxiliar os professores no exercício de suas funções foi criada pelo decreto de n.º 1331 A de 1854 uma classe especial de professores denominados *Adjuntos* (Relatório Ministerial de 1883.)

⁸⁹ Relatório Ministerial 1881-1A, p.70.

⁹⁰ Fonte: acervo do AGCRJ - código 13-3-6

Escolar;⁹¹ Antonio de Araújo Souza Lobo publicou: *Bellas Artes. Considerações sobre a Academia*. Rio de Janeiro, 1874⁹² e José Rodrigues de Azevedo Pinheiro o já mencionado livro *Aritmética*. Percebemos, então, que esses professores foram aplicadores de certo conhecimento e também escritores de livros onde os propõem e os discutem. A produção do livro pode também ser vista como um esforço pessoal do professor que quer propagar para a sociedade a sua imagem enquanto um profissional comprometido com as questões educacionais de seu tempo.

Foi possível perceber, ainda, que alguns professores circularam entre diferentes *formas escolares*: de escola pública primária para escola pública secundária e por vezes a circulação ocorreu no acúmulo de função, como o caso de Arthur Higgins, que trabalhou no Externato Pedro II desde 1884, jubilando-se nesta instituição. Este mesmo professor também trabalhou em algumas escolas privadas. Foi o exemplo do profissional advindo de uma família em que a mãe, Marcolina da Silva Lima Higgins, era professora particular, com quem fez os estudos primários. Forma-se professor pela Escola Normal da Corte, em 1883, e sua esposa também é professora. Essa configuração das “famílias de professores” foi recorrente no caso dos professores públicos da Corte, segundo Schueler (2002).

3.2.3 Os alunos internos

De acordo com Rizzini (2006) em sua grande maioria os Regulamentos dos internatos de formação profissional do Segundo Reinado definiam os critérios sociais, jurídicos e de idade para o ingresso. No Asilo não foi diferente, já que para se ter acesso à matrícula, os responsáveis pelos alunos precisavam apresentar documentos que comprovassem a condição financeira da família e da criança, previsto nos artigos 5º dos regulamentos de 1875 e 1883. Com o advento da República, a assistência e educação dos “meninos desvalidos”, ficaram a cargo da Casa de São José⁹³ e do Asilo de Meninos Desvalidos. A condição de indigência da criança que possuísse pais ou tutores precisava ser provada, como previsto no artigo 2º do

⁹¹ Fonte: Velho Sobrinho, 1940.

⁹² Sacramento Black V. I, 1979, p. 110.

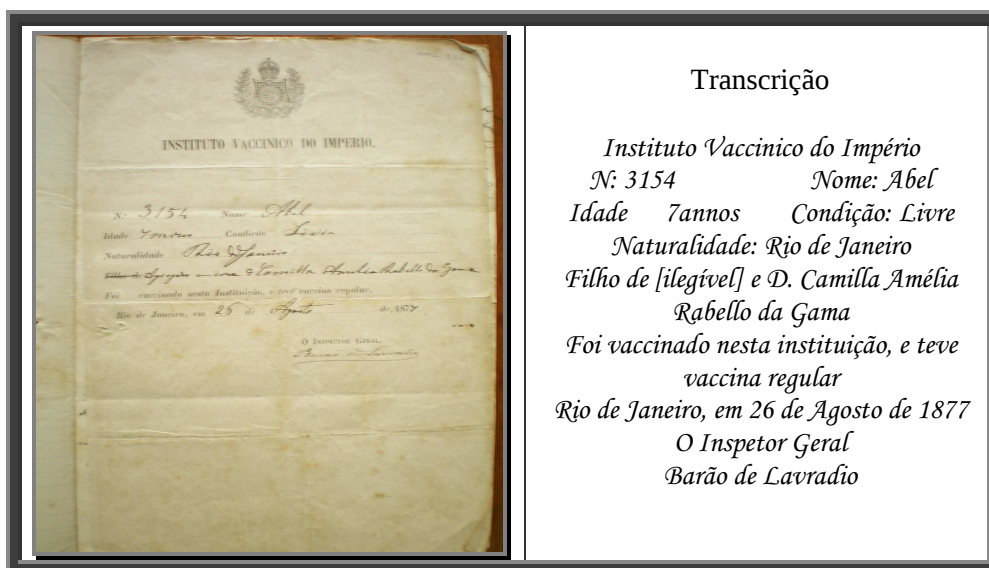
⁹³ Casa de São José, abrigo-escola fundado em caráter particular em 09/08/1888, no Rio de Janeiro, pelo Ministro da Justiça Antônio Ferreira Viana, ao constatar, pessoalmente, as precárias condições de vida das crianças recolhidas ao Asilo de Mendicidade e já denunciadas pela imprensa. (Machado, 2004)

decreto 439 de 31, de maio de 1890, que estabeleceu as bases para a organização da Infância desvalida.⁹⁴

Dentre os documentos exigidos para a matrícula, estavam certificado de batismo ou nascimento, certidão de óbito dos pais, destacando o atestado de pobreza que era expedido pelo vigário da freguesia onde o responsável pelo menino residisse, requisição de admissão que servia como forma de controlar a entrada dos alunos. Tais documentos comprovariam que os meninos eram desvalidos e então garantiriam a matrícula. Aos portadores de doenças contagiosas ou incuráveis, em especial a varíola e a tuberculose, doenças que assolavam a população da cidade na época, era proibida a matrícula. Aqueles que possuíam algum “defeito físico” que os “impossibilitassem” para os estudos e o aprendizado de um ofício também não eram admitidos, em conformidade com o artigo 2º do Regulamento de 1875 e o artigo 6º do regulamento de 1883.

O atestado de vacina de Abel, um menino cuja condição social é registrada como *livre*, exibido na imagem 11, registra que o aluno foi vacinado pelo *Instituto Vaccinico do Império*, em 1877.

Imagem 11 - Atestado de vacina do *Instituto Vaccinico do Império*



Fonte: PROEDS/FE/UFRJ

⁹⁴ Regulamento de 1890, disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. Acesso em 2007

Conforme o relatório de dezembro de 1876,⁹⁵ do diretor interino João Joaquim Pizzarro, na inauguração o Asilo tinha em suas dependências 13 meninos. Um ano depois de sua implantação oficial, o mesmo já contava com 96 alunos, alfabetizados em sua maioria. O número de alunos cresceria nos próximos três anos para um total de 100. Nos foi possível traçar um breve perfil desses primeiros alunos do Asilo através do *Mappa*⁹⁶ datado de 1879, produzido pelo professor Leopoldo Peres Ribeiro Machado, que relatou no documento a seguinte assertiva: “o modo d’ensino adaptado nesta Escola é o seguido nas Escolas públicas do Município da Corte”, reforçando portanto, a “identidade” da municipalidade da escola que dirigiu.

O referido *Mappa* constituído de cinco páginas, possibilitou-nos aproximar um pouco do *perfil* dos alunos da Instituição asilar que estamos estudando. Nele encontramos uma lista de nomes das crianças, filiação, naturalidade, idade e data de matrícula de 13 de março de 1875. Portanto, do primeiro ano de funcionamento do Asilo. Não foi possível conferirmos se os nomes daqueles primeiros 13 alunos referidos anteriormente estiveram incluídos no *Mappa* produzido por Leopoldo, pois não conseguimos a relação dos nomes de 1876.

Na característica **filiação**, o professor, além de informar o nome dos pais, especifica se os meninos são filhos legítimos ou não, se são órfãos de pai ou mãe ou dos dois. Percebemos que os meninos têm entre 6 e 12 anos, em consonância com o Regulamento de 1875, sendo a grande maioria filho legítimo, porém de pai falecido, havendo apenas dois órfãos de pai e mãe. Aparecem apenas dois meninos registrados no relatório como filhos naturais, aqueles que eram filhos de pais solteiros. Há de se destacar que, na maioria das vezes, aparece somente o nome da mãe, no item relação de filiação como, por exemplo, a de um menino que vem especificada a condição social da mãe da criança entre parênteses: “preta africana”, sinalizando a aceitação no Asilo de *ingênuos*, os filhos de mãe escrava, a partir do advento da Lei do Ventre Livre; de outro, a condição da mãe vem caracterizada como surda-muda, “condição de saúde” que naquele momento não era aceita socialmente. Consta que o último aluno da lista é filho de Maria Joaquina, “escrava do barão da Várzea Alegre”.

Se o *Mappa* do ano de 1879 nos possibilitou traçar um breve perfil dos alunos nos quatro primeiros anos de funcionamento do Asilo, as pastas-dossiês, localizadas no Proedes, que contêm a documentação individual de um grupo considerável de alunos para o período de

⁹⁵ Relatório Ministerial do ano de 1876 – 1A. Anexo D. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1742/000486.html>. Acesso em 2006.

⁹⁶Fonte: acervo do AGCRJ - Códice 13-3-36 – Asylo dos Meninos Desvalidos, Ensino profissional e Commercial (1875 – 1880). Pág. 13 a 17. Relação de alunos matriculados no Asilo desde o dia de sua inauguração (14/03/1875).

1875 a 1894, nos apontam para que outras variáveis apareçam. Nelas, por exemplo, os cartões de recomendação do candidato à vaga, possibilitando-nos pensar sobre as estratégias utilizadas pelos tutores ou os responsáveis para conseguirem vagas para seus protegidos, também nos confirmam a presença dos filhos do Ventre Livre e dos *libertos* no interior da instituição.

A partir dos dados coletados no instrumento de pesquisa elaborado por técnicos do Proedes, foi possível montar o seguinte quadro demonstrativo:

Quadro III - Pastas de Alunos - marcas da escravidão

Ano	Número de pastas	%	Sem sobrenome	Carta de alforria
1874	2	0,3	---	---
1875	8	1,1	---	---
1876	14	2,0	---	1
1877	6	0,8	---	---
1878	5	0,7	2	---
1879	1	0,1	---	---
1880	2	0,3	1	1
1881	8	1,1	2	---
1882	24	3,4	1	---
1883	103	14,4	3	3
1884	82	11,5	4	3
1885	43	6,0	6	1
1886	117	16,4	7	4
1887	44	6,2	3	1
1888	58	8,2	1	2
1889	36	5,0	2	---
1890	65	9,1	3	---
1891	17	2,4	1	---
1892	33	4,6	4	---
1893	28	4,0	1	---
1894	17	2,4	1	---
Total	713	100%	42 - 5,89%	16 - 2,24%

Fonte: PROEDES/FE/UFRJ

Analisando o quadro acima podemos verificar que há um percentual de 5,89% de meninos sem sobrenome e de 2,24% de cartas de alforrias. A partir de 1878, sete anos após a Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871, encontramos matrículas de meninos filhos do Ventre Livre no Asilo, que apresentaremos no decorrer dessa seção. A ausência do sobrenome, em 5,89% como uma das características de identificação dos filhos dos escravos, no caso do Asilo, não nos autoriza a afirmar que todos os alunos identificados apenas pelo prenome, fossem filhos de escravos. No Asilo a documentação aponta a presença de sobrenome em muitos meninos mesmo sendo eles filhos de escravos. Saber se os sobrenomes poderiam ser dos proprietários de seus pais ou não é um dado ainda mais difícil de identificar.

Quanto às cartas que faziam requerimento de matrícula, eram dirigidas às diferentes autoridades e as práticas de solicitação possuem semelhanças em períodos políticos diferenciados, porém obedecendo a uma estrutura de poder. Durante o período imperial, as cartas são dirigidas ao senhor, sua Majestade Imperial; ao ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império; ao diretor do Asilo de Meninos Desvalidos e ao diretor da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, ao conselheiro comissário do Asilo de Meninos Desvalidos junto ao Governo Imperial, cargo previsto já no primeiro regulamento do Asilo.

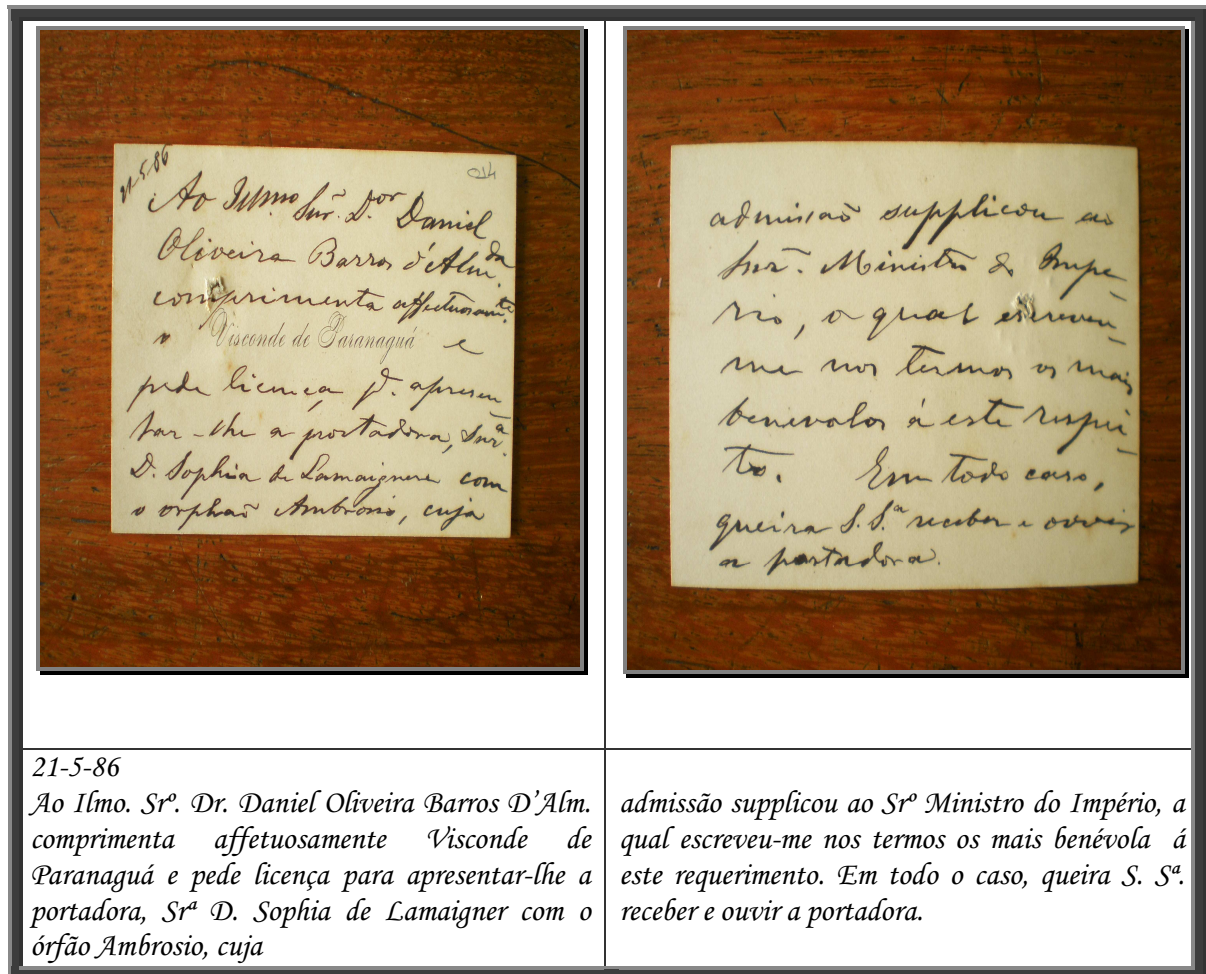
Em alguns casos o pedido de matrícula era dirigido à nobreza titulada. É o exemplo, do cartão do visconde de Paranaguá⁹⁷ que escreve ao diretor do Asilo Daniel de Oliveira Barros, em 1886, apresentando certa senhora por nome de Sophia que pede ao visconde para que interceda junto à direção do Asilo para que se matricule Ambrosio⁹⁸.

A matrícula de Ambrósio é emblemática por duas razões: a primeira está diretamente relacionada ao fato de ser uma matrícula recomendada pelo visconde de Paranaguá, um sujeito com intensa participação na política imperial; a segunda diz respeito ao fato de Ambrósio não ter sobrenome, questão que já levantamos.

⁹⁷ José Lustosa da Cunha Paranaguá, fez parte de vários gabinetes da Coroa: Ministro - 1859 (15º gabinete); Ministro da Justiça, da Guerra e dos Estrangeiros - 1866 (22º gabinete); Ministro da Guerra - 1878 (27º Gabinete); Primeiro-ministro e ministro da Fazenda - 1882 (30º gabinete); Ministro dos Estrangeiros - 1885 (33º Gabinete). Algumas das muitas correspondências que manteve com D. Pedro II, estão sob a guarda do Museu Imperial de Petropolis. Informação disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_Lustosa_da_Cunha_Paranagu%C3%A1. Acesso em Janeiro de 2008

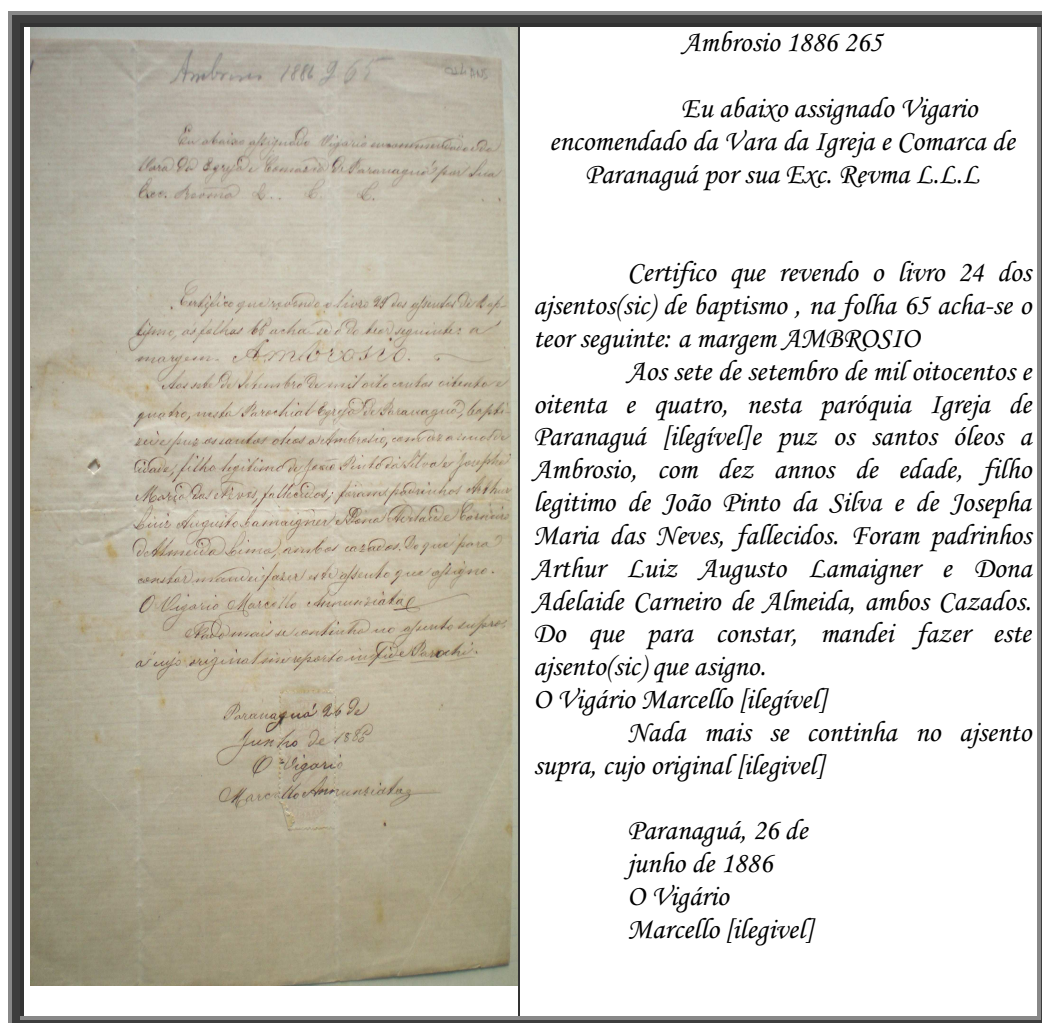
⁹⁸ Fonte: Acervo do PROEDES - Arquivo do Asilo de Meninos Desvalidos - pasta: ABA 014ANS - ficha individual; Certidão de batismo e cartão personalizado do Visconde de Paranaguá - DOSSIÊ 1886

Imagem 12 - Cartão personalizado - visconde de Paranaguá



Pela análise de sua “certidão de batismo” (imagem 13) foi possível identificar que ele se batizou aos dez anos de idade e era filho legítimo de João Pinto da Silva e de Josepha Maria das Neves, falecidos; porém não foi possível identificar o seu sobrenome. De acordo com Schueler (1998), a falta do sobrenome estaria ligada ao fato de ser filho de escravos, uma característica comum entre a população escrava. O fato é que Ambrósio conseguiu a vaga para se educar naquela instituição educativa.

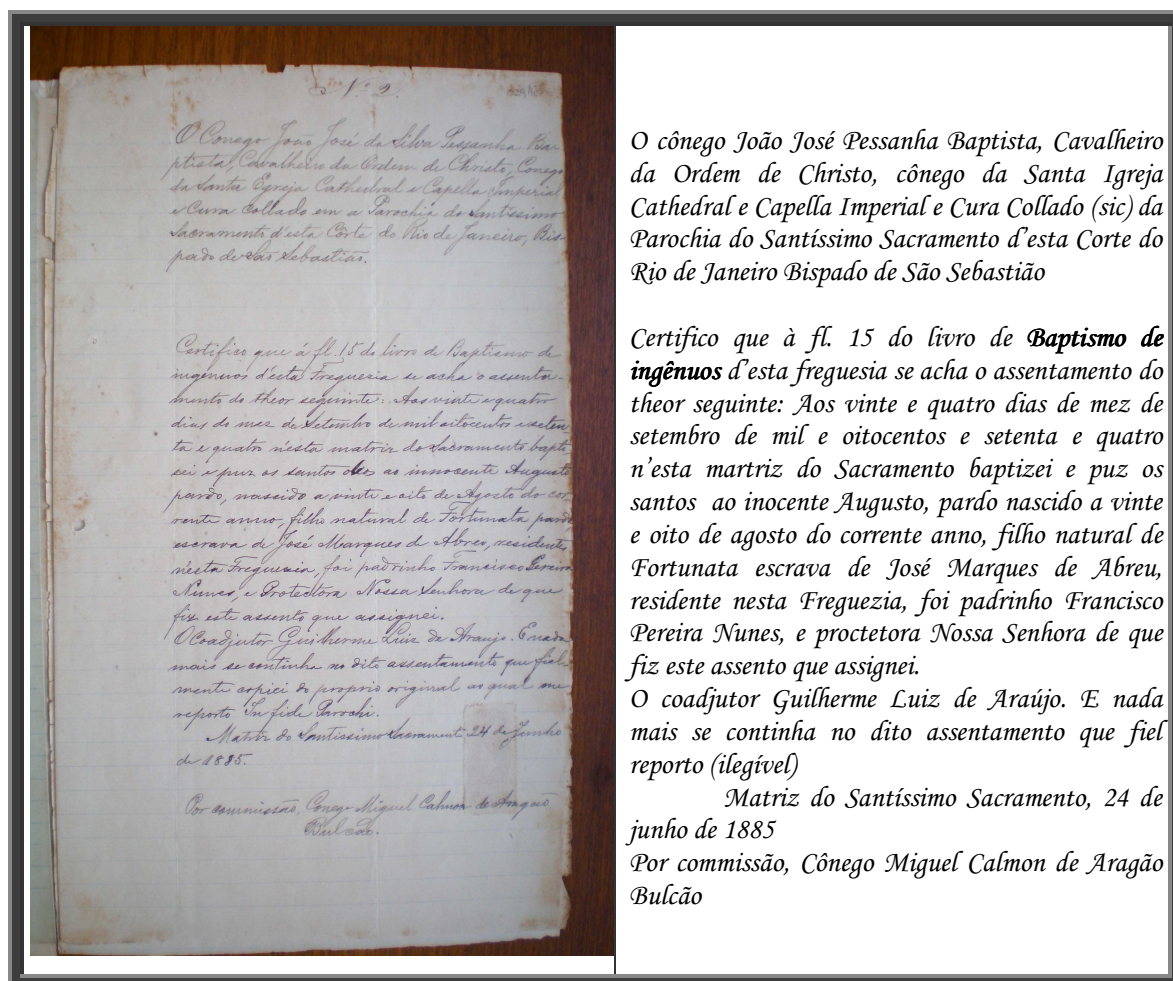
Imagem 13 - “Certidão de batismo de Ambrósio”



Fonte: PROEDS/FE/UFRJ

Com relação à presença de *ingênuos* nas dependências do Asilo outra matrícula, a de Augusto, nos traz mais alguns elementos para análise, pois a sua identificação enquanto uma criança inserida na categoria dos *ingênuos* é marcada através da transcrição dos dados de sua certidão de batismo emitida pela paróquia do Santíssimo Sacramento da Corte do Rio de Janeiro. Augusto, nascido em 28 de agosto de 1874, é pardo e filho natural de Fortunata, escrava de José Marques de Abreu.

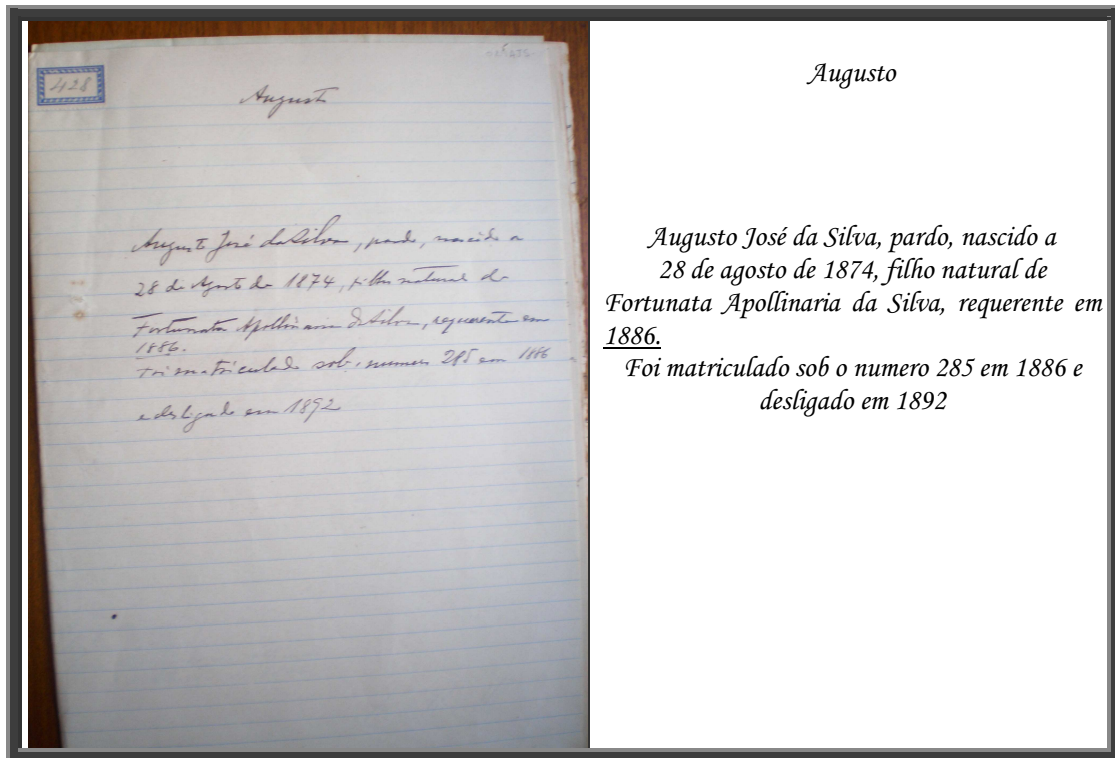
Imagem 14 - “Certidão de batismo do *ingênuo* Augusto”



Fonte: PROEDS/FE/UFRJ

Embora nos assentamentos da “certidão de batismo” de Augusto, (imagem 14) não haja referência ao sobrenome, o mesmo não acontece com os apontamentos em sua “ficha individual” de matrícula no Asilo, onde lê-se: “Augusto José da Silva”; sinalizando que recebeu o sobrenome da mãe, “Fortunata Apollinária da Silva”. Prenomes e sobrenomes eternizados através da pena do indivíduo responsável pela feitura da ficha individual dos alunos. (imagem 15)

Imagem 15 - Ficha individual de Augusto



Fonte: PROEDS/FE/UFRJ

As matrículas de Ambrósio e Augusto foram os exemplos que nos possibilitaram captar as relações de força que perpassaram o Asilo. Possibilitaram ainda percebermos os arranjos cotidianos entrelaçados por uma rede de indivíduos que detinham poderes nos diferentes setores sociais em que atuaram.

Em tempos republicanos, no Asilo de Meninos Desvalidos, sob a égide do Regulamento de 1890, a prática para solicitar as matrículas ocorre também nos moldes anteriores. As cartas são dirigidas ao prefeito do Distrito Federal, cidade do Rio de Janeiro, a senadores e deputados, ao delegado do Distrito Policial, ao diretor da Instrução Pública do Distrito Federal e ao diretor do Asilo.

Em síntese, a grande maioria das correspondências, conforme indicação de Lopes (1994), são cartas escritas por autoridades públicas ou não, que intermediam a solicitação das matrículas junto ao diretor do Asilo. Dentre os sujeitos que assinavam as cartas, seja no Império, seja na República, encontram-se médicos, senhores de escravos, advogados, militares com cargos vitalícios, professores, funcionários públicos, enfim pessoas “idôneas” a quem os responsáveis ou tutores dos “meninos desvalidos” tinham acesso de alguma forma.

Os motivos de desligamentos dos alunos dos quadros do Asilo eram por terem “atingido a maioridade legal” ou por terem “concluído sua educação”, ou ainda a pedido dos pais e tutores. O que passa a ocorrer a partir de 1883, quando foram desligados 32 alunos, pelos motivos expostos, conforme o Relatório ministerial do ministro Pedro Leão Veloso.

De 1884 a 1887, não encontramos nos relatórios ministeriais consultados informações sobre nenhum desligamento. Em 1888 foram desligados 14 alunos por terem completados 21 anos de idade. O ministro Antonio Ferreira Vianna informa em seu relatório daquele ano que:

[...] em geral os alumnos adquirem a desejável aptidão nos misteres em que se exercitam, e bem o mostra o facto de serem aproveitados, ao concluírem a sua educação, para o ensino de artes e ofícios e para outros serviços de economia do Asylo.⁹⁹

Esta assertiva do ministro Ferreira Vianna, como veremos no terceiro capítulo deste estudo, confirma-se na vida de alguns ex-alunos, que vieram integrar o quadro de funcionários da instituição que os formou.

Sobre os alunos que não completavam a sua educação e não pagavam aos cofres públicos as despesas com a sua educação por que saíam a pedidos dos pais, protetores ou parentes, o médico/diretor, Daniel Oliveira Barros d’Almeida faz, em 1888, uma solicitação para que seja revisto o artigo 9º do Regulamento de 1883, que torna a natureza da entrega “dependente não só de provarem aquelas pessoas que se acham no caso de cuidar da educação dos menores mas, ainda, de ser o Estado indenizado” de todas as despesas feitas com os alunos caso saíam antes do previsto.

O que se depreende é que nos relatórios, os diretores evidenciam restrições próprias da vida no internato, um dirigente que controla a vida dos internos em relação à disciplina, como o previsto nos artigos 17 e 24, dos regulamentos de 1875 e 1883, respectivamente, que dispõem ser o diretor o chefe do estabelecimento e assim sendo todo o pessoal do Asilo lhe é subordinado. “Compete-lhe: § 1º Manter a ordem, a disciplina e a moralidade do estabelecimento [...]”, a obediência a regulamentos¹⁰⁰ às horas de trabalho, e demais atividades que acontecem no interior da instituição asilar. Portanto, no interior do Asilo é a *vontade do outro* que predomina, já que este - o diretor - é o detentor de certa parte do poder, majorada em relação aos demais funcionários do Asilo.

⁹⁹ Relatório ministerial de 1888 - pp. 58-60. Disponível: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1374/000064.html> Acesso em: Abril de 2006

¹⁰⁰ O Asilo de Meninos Desvalidos, nos 20 anos em que funcionou com esta nomenclatura, teve três regulamentos: o primeiro, de 1875; o segundo, do ano de 1883 e o terceiro data do ano de 1890.

3.3 O mundo do trabalho: as oficinas

Havia uma expectativa prevista, inclusive nos regulamentos da instituição, de que as oficinas seriam fontes de renda para “alívio dos cofres públicos”. Foi pontuando essa intenção que os diretores da instituição produziram seus relatórios para enviarem ao ministro do Império, sendo eles as fontes privilegiadas sobre o que iremos discorrer a respeito das oficinas que funcionaram no Asilo.

Nos Oitocentos, a educação para o mundo do trabalho teve como pano de fundo a urgente questão da formação de contingentes de trabalhadores livres e se fez, principalmente, via *ensino primário* e de *ofícios mecânicos*. O Asilo, como já apresentado, inseriu-se nesta modalidade de formação (Lopes, 1994.)

A oficina de **alfaiate** teve seu início em 17 de julho de 1876 e a de **sapateiro** em 02 de julho de 1877, e nelas aprendiam 14 menores, dentre os 96 matriculados no internato.¹⁰¹ Assim, nem todos tinham o privilégio de acesso às oficinas, pois para a condição de aprendizes de ofícios naquela instituição asilar, como apontou o relatório de Rufino Augusto de 1878, ao informar que para “as oficinas são destacados os alunos que freqüentam as aulas de português e música alternando nas horas.”¹⁰² Segundo ele, era o ensino profissional, “o que mais directamente influía no futuro dos asylados”, porém ainda continuava “restricto ás duas officinas de **alfaiate** e **sapateiro**, que, por falta de espaço no edifício do Asylo, [estavam] mal acomodadas.”¹⁰³ Entretanto, na oficina de alfaiate já se preparava “toda a roupa de que necessitam os asilados”, porém a de sapateiro “progride com mais lentidão, em razão da dificuldade e natureza do ofício”, mesmo assim já se preparava também o calçado dos asilados.

No relatório de 1879, assinado pelo diretor Rufino Augusto, este observa que no Asilo havia uma predominância de meninos na faixa etária de 6 a 10 anos, “idade em que bem pouco se pode exigir do menino: por isso só mais tarde poderá o Estado colher algum fructo do trabalho dos asylados.”¹⁰⁴

Considerando as reivindicações do diretor, em 1881, quando a instituição já contava com 100 asilados, já se encontravam instaladas as oficinas de **carpintaria** e **encadernação**.

¹⁰¹ Relatório do ano de 1877, publicado em 1878, p.90. <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1744/000090.html>

¹⁰² Relatório do ano de 1877 (Anexo E-E1-1), pp. 2-5 . <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1744/000506.html>

¹⁰³ Idem, p.90

¹⁰⁴ AGCRJ - Códice 13-3-6.

Constatamos os rendimentos das oficinas, nos anos de 1880 e 1881, descritos no relatório do ministro do Império, Rodolpho Epiphany de Souza Dantas, ao afirmar que elas:

[...] dão resultado satisfactorio, e o director do Asylo espera no corrente ano [1881] poder entrar para o Thesouro Nacional com quantia, proveniente do trabalho dos asylados, que represente o juro do capital empregado no custeio do estabelecimento.¹⁰⁵

No relatório referente aos anos de 1882¹⁰⁶ e 1883,¹⁰⁷ informava o diretor já possuir a instituição 160 asilados e que todas as oficinas previstas no Regulamento do Asilo estavam funcionando, acrescentando que as mesmas traziam “grande economia nas despesas do estabelecimento”. Na oficina de **sapateiro** se fabricava o calçado e na de **alfaiate** se manufaturava a roupa dos alunos, o que já ocorria desde 1877. A de **carpinteiro** encarregava-se do conserto do material das aulas; com o auxílio dela fora construída “uma pequena casa que serve de enfermaria, uma despensa e vários outros melhoramentos”. Já a oficina de **encadernação** havia rendido no ano de 1883 o montante de 1:739\$460. Desta renda recolheu-se ao Thesouro Nacional como renda do Estado a quantia de 1:509\$460, e para a Caixa Econômica, em cadernetas para os asilados, 230\$000.

Em 1884, quando a Asilo já contava com 200 alunos, o relatório do diretor informava que aulas e oficinas “funcionam com a precisa regularidade”, apresentando os rendimentos destas ao ministro do Império. A renda de cada oficina durante os meses de julho de 1883 a março de 1884 foi a seguinte:

Latoeiro -----	4:427\$726
Encadernação -----	2:287\$530
Marceneiro -----	789\$000
Sapateiro -----	411\$000
Carpinteiro -----	171\$000
Total -----	[8:086\$256 sic]

Em 1885, já contava com 237 “menores desvalidos” como alunos subindo esse número em 1886 para 300. No ano seguinte, verificamos que esse número é o acumulado, ou seja, é a lotação máxima que a instituição comportava e que de acordo com seu regulamento nesse período, as oficinas de **torneiro** e **pautador** entraram em funcionamento. O diretor

¹⁰⁵ Relatório ministerial de 1881, p.40. <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1748/000044.html>.

¹⁰⁶ Relatório ministerial de 1882, p.77. <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1750/000077.html>.

¹⁰⁷ Relatório ministerial de 1883, p. 86. <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1749/000086.html>.

apresentava em seu relatório a receita gerada de maio de 1885 a março de 1886 pelas seguintes oficinas:¹⁰⁸

Latoeiro -----	5:180\$620
Encadernação -----	2:943\$024
Marceneiro, lustrador e empalhador -----	2:1821\$000
Torneiro -----	601\$600
Pautador -----	493\$900
Sapateiro -----	183\$800
Carpinteiro -----	183\$800
Total -----	[11:638\$444 sic]

No relatório, o diretor exaltava que o trabalho nas oficinas seria facilitado pelo uso de “machinismos”. Informava que “brevemente deveriam chegar da Europa” as máquinas que foram compradas pelo Governo Central, capacitando assim as oficinas para “satisfazer a qualquer encomenda.”¹⁰⁹

Imagem 16 - Oficina de marcenaria



Acervo: MIS - pasta 127
Fotógrafo: Augusto Malta
Data: indeterminada

¹⁰⁸ Relatório ministerial de 1884, p.65 - Disponível: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1370/000065.html>. Acesso em 2006

¹⁰⁹ idem

Os anos seguintes que antecedem a República seriam anos rendosos, pois a receita das oficinas crescia e o Asilo, oficialmente, passara a ser um empregador dos seus internos, que:

[...] ao receberem educação moral e profissional adquirem a desejável aptidão nos misteres em que se exercitam, e bem o mostra o facto de serem aproveitados, ao concluírem a sua educação, para o ensino de artes e officios e para outros serviços da economia do Asylo.¹¹⁰

Assim, as oficinas no Asilo ocuparão um lugar da aprendizagem de um ofício, mas também o lugar de geradora de renda para manutenção do conjunto asilar e, por extensão, economia para os cofres públicos, por isso, tomava-se cuidados para que a baixa faixa etária dos meninos matriculados não prejudicasse o andamento dos trabalhos desse lugar produtivo, uma das fontes de renda do conjunto: as oficinas. Lembrando que Rufino Augusto de Almeida, nos primeiros quatro anos de funcionamento do conjunto asilar, já reclamava que os meninos de 6 anos eram muito pouco produtivos. Referia-se ao regulamento de 1875, em que a faixa etária ficou compreendida entre os 6 e os 12 anos de idade. O que numa certa medida justificaria essa mudança no segundo regulamento, em 1883, a faixa etária inicial para as matrículas subiria para os 8 anos de idade, até o limite máximo de 12 anos.

Com o lucro das oficinas garante-se também o depósito nas cadernetas da “caixa econômica escolar” para o grupo de alunos/aprendizes das oficinas. A Caixa Econômica Escolar foi criada pelo ministro Manoel Pinto de Souza Dantas, pelo decreto de 19 de abril de 1879, artigos 4º, § 4º. Ela funcionaria em todas as escolas públicas de instrução primária do Município da Corte e os depósitos seriam feitos pelos alunos a partir de pequenas quantias que os pais ou protetores dariam. Os depósitos seriam posteriormente recolhidos à Caixa Econômica do Estado, que restituiria ao aluno quando ele deixasse a escola.¹¹¹ A administração ficaria sob a responsabilidade dos professores e professoras.

Já no ano de 1877, o ministro Carlos Leôncio de Carvalho defendia tal prática em nome da condução do aluno para o *amor á indústria, ao trabalho e á economia doméstica, que tanto influe na economia pública*, utilizando os argumentos de Laveleye¹¹² que, segundo o ministro, dizia, *o espírito limitado ao presente não aprecia o poder emancipador da economia*. Sob a defesa de quão benéfica é a Caixa Econômica Escolar, utilizando argumentos semelhantes aos de Leôncio de Carvalho, remetendo ao exemplo francês, um

¹¹⁰ Relatório ministerial de 1886, p.58. <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1372/000062.html>

¹¹¹ Regulamento da Caixa Econômica Escolar no Anexo D – Relatório ministerial do ano de 1881

¹¹² O economista belga é uma referência que alguns ministros do império utilizam. Além de Carlos Leoncio, Liberato Barroso, ministro do império (1864-1865) em seu livro *A Instrução Pública no Brasil*, do ano de 1867.

outro ministro, Manoel Pinto de Souza Dantas, asseverava que aquela era uma instituição adotada naquele país, assim como em vários outros. Esses países:

[...] dão testemunhos de seus benéficos resultados, é certamente um poderoso elemento para incutir nas gerações novas o hábito da economia, que tão salutar influencia exerce nos costumes e hábitos dos povos (Relatório Ministerial, 1881, p.75).

Assim o Asilo se insere nos preceitos que regem o sistema público de ensino primário, porém a Caixa Econômica Escolar adquire contornos diferenciados. De acordo com o decreto numero 5849, de 9 de janeiro de 1875, em seu artigo 5º, a poupança que os meninos teriam que fazer seria obtida através de seu trabalho, porém dependente do julgamento do diretor, responsável por depositar o valor a que tinham direito. Rufino Augusto de Almeida, diretor do Asilo nos primeiros quatro anos de funcionamento, em seu relatório anual, deixa pistas de sua administração no que se refere aos direitos garantidos aos meninos pelo citado decreto.

A renda vem também da Banda de Música, que, após quatro anos do início de funcionamento da instituição, já apresentava seus primeiros rendimentos, demonstrando aí a importância das aulas de música prescritas no *plano de estudos* do Asilo. Segundo Rufino Augusto:

A Banda de Música em estado de funcionar em qualquer solenidade compõe-se de 40 figuras. A sua proficiência já tem sido reconhecida na Corte. Desde março do corrente ano até esta data, a Banda de Música deste asylo tem ganho a quantia de 1:945\$000 despendida da forma constante da conta sob o número dois, do estabelecimento.¹¹³

A maior arrecadação que o Asilo recebia, através dos trabalhos dos meninos, era com apresentações da Banda de Música composta por *quarenta figuras*, em eventos públicos ou festas. Segundo Rufino, tal arrecadação era facilitada pela conquista do reconhecimento da banda pela Corte. Portanto, o ensino da música que profissionaliza os meninos é rentável também para a instituição. Vimos o reconhecimento social dessa banda que recusou um convite para tocar no Palácio da Exposição Nacional, respeitando-se as férias dos alunos que dela faziam parte, sobre os quais falaremos no terceiro capítulo.

Talvez por esta razão, o diretor apresentasse justificativa quanto ao dinheiro arrecadado não ser, naquele ano de 1878, recolhido à Caixa Econômica para seus componentes, pois alegava não haver verbas suficientes do governo para a manutenção das despesas. O dinheiro arrecadado pela Banda seria então destinado à manutenção das aulas de música, compras de instrumentos, seus concertos e demais gastos, uma vez que os meninos ainda teriam que

¹¹³ Idem, 1878, pp. 2-3

trabalhar por três anos para pagar seus estudos. Neste período, metade do produto de seu trabalho seria recolhido à Caixa Econômica, para que lhes fosse entregue à saída do Asilo.

A “Caderneta da Caixa Econômica” do aluno Francisco Braga, em destaque no terceiro capítulo, exhibe os valores que foram depositados, referentes aos anos 1881 a 1883, equivalente a três anos de poupança que este trabalhou para pagar ao Estado as despesas com sua formação.

Imagem 17 - Caderneta da “Caixa Econômica Escolar” de Francisco Braga

104338 Livro N.º 69 Fl. 319

CAIXA ECONOMICA.

*Criada pela Lei N.º 1083 de 22 de Agosto de 1860 sob a garantia do Governo Imperial,
Regulada pelo Decreto N.º 1714 de 8 de Abril de 1871
O Intendente do Asilo de Meninos desvalidos (M. da Silva) f.
e Menor Ant. da Silva*

Data	Operações	Debito	Credito
<i>Out. 6</i>	<i>R. Ma. Truett</i>		<i>5000</i>
<i>1882 Dez. 21</i>	<i>Almofas</i>		<i>200</i>
<i>1883</i>	<i>Juros até esta data</i>		<i>200</i>

Fonte: RUBENS (1946)

A *tática* do uso do trabalho pela direção é também a *tática* de manutenção da ordem, da moralidade, da produtividade, enfim uma *perpétua ocupação* responsável por desenvolver nos meninos que vão se tornando “mancebos” princípios como o “amor ao trabalho” e “sentimentos do coração”, para que um dia se tornem “cidadãos úteis a si e à sua Pátria”. Responsáveis também por garantir os *futuros empregados* do Asilo, já que a instituição fez uso da mão-de-obra que ela mesma formou.

Voltando aos recursos do Estado imperial para a manutenção do conjunto asilar - casa/escola/oficina eram complementados pela renda das oficinas, também o eram pelas doações de “beneméritos”. Em relação aos “beneméritos”, o ministro João Alfredo no ano de

1874, já relatava as doações que ocorriam para o Asilo, antes de sua inauguração oficial. Em suas palavras:

O cidadão Emílio Simonsen fez um valioso donativo de fazendas para o serviço do Asylo. O negociante João Francisco Rabello offereceu roupa para 20 meninos, um uniforme de panno e outro de brim para cada um, e a Directoria da Companhia ‘Brazil Industrial’ enviou para uso do Asylo um fardo de algodão da sua fábrica. Outras dádivas têm recebido a recente instituição.¹¹⁴

A doação de “uma valiosa oferta de lençóis, fronhas, cobertores da melhor qualidade” para o “novo asylo”, feita por Emílio Simonsen, um “antigo negociante da praça”, segundo Braga (1925) motivou nota no *Jornal do Commercio*. Esse mesmo jornal em 16 de março, dois dias após a inauguração do Asilo, fez uma cobertura do evento, retratando, portanto, a situação do poder de Estado e do prestígio que envolveu a cerimônia (Lopes, 1994).

Nesta configuração, até a chegada do regime republicano o Asilo comportava em suas dependências 350 alunos. Não foi possível buscar todos, mas no terceiro capítulo tentaremos apresentar algumas trajetórias dentro dos limites que a pesquisa nos impõe.

¹¹⁴ Relatório ministerial relativo ao ano de 1874, do Ministro João Alfredo Correia de Oliveira, p. 22. Disponível em <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1702/000029.html> Acesso em novembro de 2007.

TERCEIRO CAPÍTULO

EDUCAR, TRABALHAR, CIVILIZAR: NO ASILO E NA CIDADE, OS CAMINHOS POSSÍVEIS

Poderíamos afirmar que o funcionamento asilar, ou seja, o *conjunto estratégico*, pensado para inserir a população infantil considerada “desvalida” naquela sociedade oitocentista que se desejava civilizada, propiciou a construção de um aparato de apoio a essa parcela composta pelos alunos do Asilo no campo profissional? O que esse *ensino gratuito integral* colocado na letra da Lei já na República, porém como reflexo dos acontecimentos dos anos anteriores, propiciou a esses meninos?

Embora alguns alunos saíssem antes de completar sua formação, conforme apresentado no segundo capítulo desse trabalho, possuímos alguns elementos, como dados estatísticos de número de alunos formados, que contribuíram para responder a essa questão.

A pretensão em educar os “meninos desvalidos” capacitados para o exercício de “todos os diferentes serviços” foi expressa por Rufino Augusto de Almeida, diretor entre os anos 1875–1879. No ano de 1877, este diretor afirmava que formaria “bons operários” e que poderia em breve ter “excellentes marceneiros, carpinteiros, ferreiros, alfaiates, optimos professores de musica, bons cozinheiros, horteleiros, trabalhadores de enxada, e excellentes criados”[...] (Relatório Ministerial, 1877, anexo E, p.3).¹¹⁵

Imagem 18 - Asilo de Meninos Desvalidos/ Instituto Profissional João Alfredo. Trabalho de capina



Acervo: MIS - pasta 127
Fotógrafo: Augusto Malta - Data: 13/09/1916

¹¹⁵ Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1744/000508.html> Acesso em janeiro de 2008.

O supracitado diretor defendia a tese de que seguia as *aptidões* que cada um dos meninos manifestasse. Dessa forma, até 1894, o Asilo de Meninos Desvalidos havia formado 365 alunos, dentre eles: 58 alfaiates; 29 carpinteiros; 73 encadernadores; 36 latoeiros; 43 marceneiros; 60 sapateiros e 42 torneiros, perfazendo um total de 341. Dos outros 24 alunos, um se formou no Internato D. Pedro II, 22 no Curso do Instituto de Música e um no Curso da Escola de Belas Artes; estes dois últimos cursos, para formação de professores (Lopes, 1994, p.139). Dentre os formados em música e artes, Antonio Francisco Braga, João Baptista da Costa e Paulino Sacramento foram professores do Asilo, como veremos adiante.

Destacamos no capítulo anterior que a mão-de-obra dos meninos era usada para pagar parte da despesas da própria instituição, assim como os seus estudos, já que a educação era compulsória.

1. Buscando trajetórias de alunos egressos

Como vimos, alguns alunos iniciaram sua vida profissional no próprio Asilo, sendo aproveitada a mão-de-obra, tendo em vista os interesses da instituição, e seus objetivos ancorados em quatro eixos: educação intelectual, moral, física e prática.

Dentre os alunos que completaram a formação, alguns permaneceram no Asilo preenchendo as vagas que “vão se dando”. Através do Relatório de 1888, redigido por Daniel Oliveira Barros de Almeida, diretor, foi possível identificar alunos que ocuparam tais postos de trabalho, como, por exemplo, **Francisco Braga**, matriculado sob o número 59, em 12 de janeiro de 1876, ocupou “o lugar do professor de música”; **José Fernandes Moreira**, matriculado sob o número 70, em 30 de abril de 1877, o cargo de mestre de oficina de torneiro; **José de Souza Bonito**, matriculado sob o número 19, em 9 de junho de 1877, o de inspetor de alunos; **Hilário Dias Muniz**, matriculado sob o número 61, em 22 de junho de 1876, o de ajudante de cozinheiro; **Fellipe Joaquim de Freitas**, matriculado em 3 de maio de 1875, é um “menino que entrou analphabeto, sahe sabendo ler, escrever e contar regularmente, é um bom músico e tem o ofício de carpinteiro.”¹¹⁶

Diante dos questionamentos enumerados na introdução deste capítulo, tentamos buscar algumas trajetórias de ex-alunos para além dos muros do Asilo. Do contingente de alunos no período em estudo (1875-1894), mencionados no segundo capítulo, só nos foi possível recuperar cinco trajetórias através das fontes consultadas (primárias e secundárias), que nos deram uma consistência de dados, ainda que incipientes, sobre alguns deles para apresentar. Conseguimos “encontrar”: **Antonio Francisco Braga**; **Paulino Pinto do Sacramento**; **Candido Pereira do Nascimento**, **Albertino Inácio Pimentel** e **João Baptista da Costa**;

¹¹⁶ Fonte: Acervo Arquivo Nacional. Série Educação IE 5 (22).

entretanto, a partir dos dados coletados tentamos construir uma pequena biografia sobre cada um deles.

A motivação pelo conhecimento teórico-metodológico de construção e escrita de “trajetórias de vida” deu-se no decorrer da busca por fontes documentais para o estudo do Asilo. Neste percurso tais documentos foram dando visibilidade para diferentes sujeitos, dentre eles alguns alunos que passaram para a *história*, como já mencionado.

Mas como captar o momento em que os egressos do Asilo foram submetidos a algum tipo de decisão? Obstáculo muitas vezes intransponível, segundo Giovanni Levi (2005), uma vez que as fontes não registram, por exemplo, “aos atos e pensamentos da vida cotidiana, das dúvidas e incertezas, do caráter fragmentário e dinâmico da identidade e dos momentos contraditórios de sua constituição” (p.169). Segundo o citado autor, o que se observa na tradição biográfica é a obediência a um modelo que associa uma “cronologia ordenada, uma personalidade coerente e estável, ações sem inércia e decisões sem incertezas” (p 169).¹¹⁷

Os desafios da escrita biográfica também são apresentados por Ecio Portes (2001) que, ao citar Snyders (1995, p.14), talvez nos apresente uma possível explicação. Conforme Portes, a decepção de Snyders com as biografias deve-se principalmente porque elas “não contam a história do João-ninguém”, aquele de vida “comum”. Aqui a dificuldade do encontro com as fontes, sejam manuscritas ou orais, devido a uma cultura e política de preservação e valorização de fontes que não privilegiam os feitos dos sujeitos “comuns”, é levantada como obstáculo. Com relação às pastas dos alunos do Asilo, num total de 713, e que estão sob a guarda do Proedes/FE/UFRJ, estas foram doadas a esta instituição no ano de 1993, pela direção do atual Colégio Estadual João Alfredo (Lopes, 1994).

Porém, como paradoxo, no Arquivo “Asilo de Meninos Desvalidos”, parte do acervo do Proedes, não se encontram as pastas-dossiês de alunos dos sujeitos aqui trazidos. Perguntamos: Qual o destino delas? Não foram preservadas ou estão com suas famílias? Até o término desse texto ainda não sabíamos a resposta.

¹¹⁷ Giovanni Lévi (2005) defende haver quatro tipos de biografias: 1- *Prosopografia e biografia modal*, que só despertam interesse quando ilustram as formas de comportamento ou as experiências às condições sociais estatisticamente mais frequentes; 2- *Biografia e contexto*, na qual se trata da construção do contexto para explicar o que parece desconcertante; de se tornar a pessoa “normal”, de se reconstituir o meio em torno do indivíduo; 3- *Biografia e os casos extremos*: as biografias são usadas especificamente para esclarecer o contexto. O autor exemplifica este tipo com a biografia de Menocchio, de Carlo Guinzburg; 4- *Biografia e hermenêutica*: este tipo de biografia é ligado à antropologia interpretativa que considera que o que se torna significativo é o próprio ato interpretativo, isto é, o processo de transformação do texto pode assumir infinitos significados. Segundo Levi, essa abordagem hermenêutica parece redundar na impossibilidade de escrever uma biografia. (In Ferreira e Amado (orgs.), 2006.)

Mas acreditamos que, se nos foi possível rastrear trajetórias desses sujeitos que passaram pelo Asilo, não podemos deixar de apresentá-los, talvez como privilegiados por terem escapado do “anonimato” histórico e ocuparem as páginas dos autores consultados, pesquisadores da música popular brasileira e agora nessas nossas páginas. Sabemos que apresentamos as exceções, menos como tentativa de mostrar que a instituição teve sucesso na missão de educar os meninos que por lá passaram, cumpriu seu papel de educar os “desvalidos” da sorte, produziu talentos, mostrar seus frutos; mas, como forma de apontar alguns sujeitos que por ela passaram e que realizaram ações no campo profissional, buscaram espaços na sociedade, conseguiram prosseguir seus caminhos, cada qual a seu modo, como sujeito histórico-social que foram e continuam sendo.

Os problemas que esse tipo de pesquisa deve evitar encontram-se também marcados por Bourdieu (2005). Segundo este autor:

não podemos compreender uma trajetória (isto é, o *envelhecimento social* que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado - pelo menos certo número de estados pertinentes - ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis. Essa construção prévia também é a condição de qualquer avaliação rigorosa do que podemos chamar de *superfície social*, como descrição rigorosa da *personalidade* designada pelo nome próprio, isto é, o conjunto das posições simultaneamente ocupadas num dado momento por uma individualidade biológica socialmente instituída e que age como suporte de um conjunto de atributos e atribuições que lhe permitem intervir como agente eficiente em diferentes campos (Bourdieu, p.190).

Portanto, para Bourdieu é indispensável reconstruir o contexto, a “superfície social” em que age o indivíduo, nos diferentes campos a cada instante. O que vale dizer, considerar o sujeito histórico constituído numa rede de relações, estratos e grupos sociais.

Outras questões importantes, como os motivos por que alguns “ficaram” na história e outros dela desapareceram, se constituindo apenas como dados estatísticos da instituição, não podemos nos aprofundar no tempo da nossa pesquisa. O fato de termos encontrado o nome desses cinco, em obras publicadas no campo das artes (música e pintura), não deixa de ser significativo por representar que se destacaram ao longo de sua história de vida profissional a ponto de serem alvo de pesquisadores que se dedicaram à elaboração de obras no referido campo de conhecimento.

Como já referido, os ex-alunos que traremos aqui são: Antonio Francisco Braga; Paulino Pinto do Sacramento; Candido Pereira do Nascimento, Albertino Inácio Pimentel e João Baptista da Costa; os quatro primeiros se destacaram na área da música, e o último no campo das *belas-artes*; todos foram membros da Banda de Música do Asilo de Meninos

Desvalidos, instituição que possuiu um *plano de estudos* extenso, tendo em seu quadro de funcionários professores de música desde a fundação, em 1875 até 1901, data em que obtivemos fontes documentais. Também é no ano de 1875, que Francisco José Martins, nomeado para o cargo de professor de música em 3 de agosto daquele ano, faz o requerimento para a aquisição de um piano sob a alegação de que o mesmo seria “benéfico à instrução pública.”¹¹⁸

Após 13 anos de funcionamento, em 1888, a Instituição inclui em seu quadro de funcionários o ex-aluno Antonio Francisco Braga, como professor de música; e no raiar do século XX, em 1901, Paulino Pinto do Sacramento como professor de música teórica e como professor de *figuras*, João Baptista da Costa.¹¹⁹

Aprendemos ao fazer e, por esta razão, encaramos os riscos metodológicos, quando pretendemos escrever sobre o *outro*. O nosso esforço é na direção de apresentar esses sujeitos em suas diferentes inserções sociais, no momento histórico em que viveram, quais relações estabeleceram, seja com a instituição aqui estudada, seja com outros atores sociais. Portanto, uma opção por escrever a trajetória do grupo de alunos localizados, inseridos num *contexto*.

1.1 O clássico do Asilo: Antonio Francisco Braga, o compositor da música do Hino à Bandeira Nacional

Antonio Francisco Braga, natural da Corte, nasceu em 1868 e foi matriculado no Asilo sob o número 57, aos 8 anos de idade, por Rita da Silva Mattos, em janeiro de 1876.¹²⁰ Não foi possível saber o grau de parentesco de Rita em relação a Francisco Braga.

Não sabemos ao certo quando completou seus estudos na instituição, porém sabemos que em 1883 ainda estava lá em vista as anotações de sua caderneta da “Caixa Econômica Escolar” para pagar ao Estado as despesas de sua formação educativa, conforme visto no segundo capítulo deste trabalho.

Sabemos, ainda, que nessa instituição educativa asilar Antonio Francisco Braga fez seus primeiros estudos musicais, chegando a ser regente de sua Banda de Música e que, após completar seus estudos, viaja em 1890, aos 22 anos de idade, para Paris.

¹¹⁸ Fonte: acervo do Arquivo Nacional - Série Educação IE 5 (22) - ofícios do diretor. Ofício de João Joaquim Pizzarro a José Bento da Cunha Figueredo, contendo relação de “instrumentos necessários à aula de música.”

¹¹⁹ Fonte: acervo do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. Códice - 13-4-29 - Instrução Pública - Ensino Profissional - 1903-1909.

¹²⁰ Arquivo geral da Cidade do Rio de Janeiro. Códice - 13-3-6 - Asilo de Meninos Desvalidos, Ensino profissional e Comercial. Papéis separados por ordem cronológica. 1875-1880.

O que o levou a seguir carreira nessa área talvez tenham sido as “aptidões” que o menino apresentara, no dizer do diretor do Asilo Rufino de Almeida, pois a sua metodologia de ensino era a de “estudar de preferência as vocações sem pretender torcel-as”. Assim, com seu “talento,” Antonio Francisco Braga e Alberto Nepomuceno¹²¹ viajaram para completar seus estudos musicais na Europa devido ao prêmio oferecido pelo governo brasileiro por terem participado de um concurso, para elaboração do Hino à República,¹²² cujo resultado foi anunciado em 20 de janeiro de 1890. Segundo José Murilo de Carvalho (1990), houve um esforço por parte dos competidores para lotar a platéia da sala do Teatro Lírico do Rio de Janeiro (próximo à atual rua 13 de Maio, há muito demolido), onde ocorreu a escolha do vencedor do citado concurso. Um dos concorrentes de Francisco Braga foi Leopoldo Miguez, importante músico da época, com platéia garantida por seus assessores; para contrabalançar, a presença dos alunos do Asilo de Meninos Desvalidos, onde Francisco Braga ensinava. Foram selecionados quatro hinos, e, dentre eles, o de Francisco Braga. No entanto, o grande premiado foi Leopoldo Miguez e Francisco Braga é contemplado com viagem para Paris como bolsista do Estado, como já mencionado, enquanto Alberto Nepomuceno viajou para a Itália. Abaixo uma imagem de 1892 do “maestro”, conforme identificação grafada na própria imagem, talvez sua assinatura, ainda em Paris.

Imagem 19 - Francisco Braga - 1892¹²³



Fonte: <http://www.bn.br/fbn/musica/fbraga/asilo.htm> .Acesso em março de 2007.

¹²¹ Alberto Nepomuceno nasceu no dia 6 de julho de 1864, em Fortaleza, filho de Vitor Augusto Nepomuceno e Maria Virgínia de Oliveira Paiva. Foi iniciado nos estudos musicais por seu pai, que era violinista, professor, mestre da banda e organista da Catedral de Fortaleza. Em 1872 transferiu-se com a família para Recife, onde começou a estudar piano e violino e mudou-se para o Rio de Janeiro em 1885. Disponível em: http://www.bn.br/fbn/musica/nepo/nepo_lis.htm. Acesso em janeiro de 2008.

¹²² Conforme Relatório Ministerial da Instrução Pública, Correios e Telégraphos, 1891, p. 37. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u2303/000040.html>. Acesso em janeiro de 2008.

¹²³

Chegou a residir durante algum tempo na Alemanha, onde tentou apresentar suas composições, que traduzira para o alemão, mas não obteve sucesso. Abaixo uma imagem dessa época.

Imagem 20 - Francisco Braga - 1899



Em Munique – 1899 - Fonte: <http://www.bn.br/fbn/musica/fbraga/asilo.htm> .Acesso em março de 2007.

Desta maneira, o maestro ex-aluno do Asilo de Meninos Desvalidos teve a oportunidade de conviver em países considerados “civilizados,” como França e Alemanha.

Quanto à sua carreira profissional no Brasil, segundo Albim (2002), em 1902, Francisco Braga foi nomeado professor de música do Instituto Nacional de Música e do Instituto Profissional João Alfredo, nova denominação do Asilo de Meninos Desvalidos a partir de 1910. Assim, retorna a atuar como profissional no espaço onde iniciou a sua formação musical e profissional uma vez que, como vimos, em 1888 há referência de Francisco Braga atuando como professor de música do ainda Asilo.

De acordo com Rubens Ricciardi (1999), o Asilo também foi a mesma instituição educativa que abrigou o pai do conhecido maestro Heitor Villa-Lobos. Na perspectiva do citado autor, é possível que algum vínculo entre Francisco Braga e Raul Villa-Lobos tenha existido no tempo em que ambos eram meninos internos no mesmo Asilo. A participação da família Villa-Lobos em sua vida teria continuidade através do filho de Raul Villa-Lobos, Heitor, que teria sido aluno de Francisco Braga. Sobre isso, nos informa Ricciardi:

[...] ainda não se sabe ao certo durante quanto tempo Villa-Lobos foi aluno de Francisco Braga. Os raros depoimentos de Villa-Lobos sobre ele, no entanto, não deixam dúvida quanto à alta estima que o discípulo sempre reverenciou ao seu principal mestre. Uma observação mais minuciosa dos manuscritos de Villa-Lobos nos leva a crer que sua caligrafia, no início da carreira, parecia-se com a do mestre

Francisco Braga. Exemplo disto é a partitura autógrafo do Uirapuru, composta quase que integralmente em 1917, com algumas pequenas correções efetuadas em 1935, por ocasião da estréia em Buenos Aires (1999).¹²⁴

Talvez para Francisco Braga percorrer os caminhos profissionais tenham sido mais “fáceis”, já que se tratava de música clássica. Segundo Ricciardi (1999) Francisco Braga, no Brasil, nunca chegou a se tornar moderno, mantendo-se fiel, até sua morte, às normas estético-estilísticas das últimas gerações românticas do final do século XIX. Para o citado autor, já o seu aluno Heitor Villa-Lobos não hesitou em abraçar desde a década de 1910 do século XX, alguns anos antes mesmo da Semana de Arte Moderna de 1922, os desafios estéticos dos novos tempos.

O fato é que o “nome próprio” Francisco Braga ficou marcado na história da música brasileira, principalmente por ter sido o compositor do “Hino à Bandeira”, que recebeu versos do poeta Olavo Bilac. Marca também, na atualidade, uma parte da história do Colégio Estadual João Alfredo, já que para a comunidade que o compõe hoje (alunos, responsáveis, professores, entre outros) quando a temática recai sobre o passado da instituição o nome que marca presença como um exemplo de um passado “glorioso” é o do maestro Francisco Braga.

Ele aposentou-se em 1938 como professor do Instituto Nacional de Música, falecendo no Rio de Janeiro em março de 1945.

Além de Francisco Braga, Albertino Pimentel, Candinho Trombone e Paulino Pinto do Sacramento, também se destacaram no campo musical. Foram companheiros de estudos e do exercício da docência no Asilo de Meninos Desvalidos, vindo a tocar juntos na Banda da Instituição (Albin, *ibid.*). Entretanto, salvo Francisco Braga, os demais enveredaram por outros estilos musicais mais populares, especialmente, o *choro*. Tal estilo, presente nas rodas musicais do Rio de Janeiro da atualidade, teve seu início na segunda metade do século XIX. Enquanto a elite carioca reunia-se em salões para ouvir música européia, a música popular que surgia era o *choro* (Rabello, 2003). Deles falaremos a seguir.

1.2 Chorões do Asilo

1.2.1 Paulino Pinto do Sacramento

Paulino Pinto do Sacramento, que nasceu em 1880, foi matriculado no Instituto Nacional de Música, não sendo possível saber quando se deu sua entrada para o Asilo como

¹²⁴ Rubens Ricciardi, compositor, musicólogo e professor do Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes da USP. Disponível em: <http://www.movimento.com/mostraconteudo.asp?mostra=3&codigo=1278>. Acesso em janeiro de 2008.

aluno. Porém, conforme o quadro II, apresentado no segundo capítulo, constatamos sua presença na instituição como professor de *música teórica*, no ano de 1901. Portanto, um outro ex-aluno que retorna a instituição asilar, então com 21 anos, na condição de docente na área de música, onde se destacou, um dado que emergiu das fontes primárias por nós pesquisadas e encontradas no AGCRJ.

Segundo Albin (2002), Paulino Pinto do Sacramento seguiu carreira como trompetista, compositor e regente. Trompetista de boa técnica, seu tango “Pierrô” é considerado um autêntico carro de fogo para os solistas desse instrumento.

Em 1896, então com 16 anos de idade, foi candidato a primeiro Mestre da Banda do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro, sendo derrotado por **Anacleto de Medeiros**¹²⁵ que, filho de uma escrava liberta, começou na música tocando flautim da Banda do Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro.

Paulino Sacramento dá prosseguimento à sua carreira, formando sua banda. Segundo Diniz (1991), em 1911 grava a música *Janiquinha*, de autoria de Francisca Gonzaga¹²⁶ mais conhecida como Chiquinha Gonzaga, pela Columbia.

A partir de 1912, produziu partituras para a revista *O Rio civiliza-se*.¹²⁷ Neste mesmo ano, dirigiu a Orquestra do Teatro Rio Branco, sendo o primeiro maestro a reger o músico Pixinguinha, então com 14 anos de idade.

Colaborou com alguns famosos libretistas, como Bastos Tigre (O Maxixe), João Foca, Raul Pederneiras, Catulo da Paixão Cearense (O Marroeiro). Seu tango “Vatapá” foi regravado em 1971, na RCA Victor por Radamés Gnattali (piano), Altamiro Carrilho (flauta), Paulo (bombardino), Dino e Meira (violões) e Canhoto (cavaquinho). O disco foi lançado em 1972, pela Editora Abril, no fascículo 48 “Donga e os primitivos”, da Série *História da Música Popular Brasileira* (Albin, *ibid.*).

¹²⁵ Nasceu no Rio de Janeiro em 1866. Faleceu em 1907. Disponível em: <http://cliquemusic.uol.com.br/artistas/anacleto-de-medeiros.asp>. Acesso em janeiro de 2008.

¹²⁶ Filha de um general do Exército Imperial e de uma mãe humilde e mulata, Chiquinha Gonzaga foi educada numa família de pretensões aristocráticas. Fez seus estudos normais com o conego Trindade e musicais com o maestro Lobo. Aos 16 anos, por imposição da família, casou-se com Jacinto Ribeiro do Amaral, oficial da Marinha Imperial. Não suportando a reclusão do navio onde o marido servia e as ordens para que não se envolvesse com a música, Chiquinha separou-se. Ao todo, compôs músicas para 77 peças teatrais, tendo sido autora de cerca de duas mil composições. Chiquinha participou ainda, ativamente, da campanha abolicionista e foi fundadora da Sociedade Brasileira de Autores Teatrais. (DINIZ, 1991)

¹²⁷ *O Rio Civiliza-se!* Foi a expressão mais corrente após a conclusão da Avenida Central. As obras se iniciaram em março de 1904 com a demolição de 641 casas, desalojando quase 3.900 pessoas. Após seis meses de trabalho estava aberta de ponta a ponta. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Avenida_Central. Acesso em janeiro de 2008.

Mas seu envolvimento no meio musical também é marcado pela luta pelos direitos autorais quando integrou, em 1917, a Sociedade Brasileira de Autores Teatrais – SBAT, cujos membros liderados por Chiquinha Gonzaga lutavam pela garantia daqueles direitos (Diniz, 1991). O músico Paulino Pinto do Sacramento faleceu em 1926.

1.2.2 Albertino Inácio Pimentel

Compositor, regente, pistonista e instrumentista, o músico, ex-aluno do Asilo, Albertino Inácio Pimentel, nasceu em 1874, um ano antes da criação oficial da instituição educativa na qual viria a estudar. Informação de seu pertencimento ao Asilo como aluno encontra-se em Albin (2002) que informa ter sido o músico contemporâneo de Candinho Trombone e Francisco Braga, no Asilo de Meninos Desvalidos, em cuja banda tocaram juntos.

Em 1890, integrou uma das primeiras formações da Banda do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro, sob a direção de Anacleto de Medeiros, aquele que derrotara seu companheiro de estudos no Asilo, Paulino Pinto do Sacramento, como candidato a primeiro Mestre da Banda. Com o falecimento de Anacleto Medeiros, em 1907, vem ocupar o cobiçado posto.

Imagem 21 - Albertino Inácio Pimentel



Fonte: Carrilho e Paes. *Princípios do choro*, 2003.

Alexandre Gonçalves Pinto,¹²⁸ que conviveu com vários músicos de *choro* e com os quais tocou em festas e bailes, incluindo Albertino Pimentel, assim o descreve:

Albertino Carramona - [...] Exímio pistonista admirado, protegido da Princeza Izabel. Pois estando esta Banda, tocando um dia no Palácio Guanabara, a princeza, ficou encantada pelo solo do pistão, mandando vir à sua presença o executor, e era o nosso Carramona. A Princeza notou, que elle tinha uma das vistas vazadas, que muito sentiu, e ordenou que lhe fosse apresentado um occulista, que lhe collocou um olho de vidro, tão perfeito, que difficilmente se notava, tal foi a perfeição do scientista. [...] Tornando-se um exímio professor, compositor e continuador de seu mestre [Anacleto de Medeiros] [...] (Apud, Carrilho e Paes, 2003, p. 12)

Entre os anos 1907 e 1912, ainda na direção da Banda do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro, grava o tango “Corta Jaca” de autoria de Chiquinha Gonzaga, vindo a falecer ainda em 1912 (Diniz, 1991).

1.2.3 Cândido Pereira da Silva

Cândido Pereira da Silva nasceu no Rio de Janeiro, em 1879, e morreu em 1960. Não conseguimos a data do início de suas atividades como músico, porém foi na banda da Fábrica de Tecidos Confiança, como contramestre, em Vila Isabel, no mesmo bairro onde funcionava o Asilo onde fora aluno e no qual teve início a sua formação musical.

Aos 19 anos de idade, integrou a Banda da Polícia Militar, também como contramestre. Companheiro de vários *chorões*, dentre eles Albertino Pimentel, Pixinguinha e Anacleto de Medeiros, vindo a fazer parte, em 1924, ao lado do cavaquinista e compositor Eurico Batista, do Grupo Africanos de Vila Isabel. De acordo com Carrilho e Paes (2003), a especialidade de Cândido Pereira da Silva foi o trombone, daí resultou o seu codinome: *Candinho Trombone*.

¹²⁸ A referência a Alexandre Gonçalves Pinto, mais conhecido entre os *Chorões* como “o Animal”, encontra-se no v. 5 da Coleção Princípios do Choro, composta por cinco volumes, organizada por CARRILHO, Maurício e PAES, Anna. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003

Imagem 22 - Grupo de Choro de Vila Isabel



Cândido Pereira da Silva, o Candinho, de pé, à direita.
Fonte: Carrilho & Paes (2003)

A partir da década de 1930, passou a trabalhar como primeiro trompetista da Orquestra Sinfônica Brasileira. Em 1959, de acordo com Carrilho e Paes (2003), já doente, doou seu arquivo musical a Jacob do Bandolim. Hoje este arquivo faz parte do acervo do Museu da Imagem e do Som.

Em 1890, também foram matriculados pela direção do Asilo, no Instituto Nacional de Música, Luis Gonçalves Moreira, Vitálio João de Carvalho e Arthur de Assunção (Braga, 1925, p. 45). Não foi possível no tempo da pesquisa buscar a trajetória desses egressos.

Devido ao exposto, acreditamos que seria imprudente negar que a formação primeira que receberam no Asilo, que incluía no *plano de estudos* o ensino da música, aliado ao planejamento pedagógico, tendo em vista o objetivo declarado do diretor, em 1878, em formar “ótimos professores de música”, confirma-se nas vidas de Antonio Francisco Braga, Paulo Pinto Sacramento, Albertino Inácio Pimentel, Cândido Pereira da Silva. Se não podemos afirmar que foram ótimos professores de música, no entanto, podemos constatar que

de uma forma ou de outra conseguiram, mesmo que não intencionalmente, marcar seus nomes na história da música.

Além do “destaque” na música, encontramos um ex-aluno do Asilo que se notabilizou nas *Belas-Artes*, especialmente na pintura. É sobre ele que iremos falar abaixo: João Baptista da Costa

1.3 Nas *Belas-Artes*: João Baptista da Costa¹²⁹

João Baptista da Costa nasceu em 1865, iniciando sua formação artística em 1877, então com 12 anos de idade, no Asilo dos Meninos Desvalidos, Rio de Janeiro. Nesta instituição educativa, onde estudou desenho com Antônio de Souza Lobo, que atuou no Asilo desde sua inauguração até 1901, como vimos no segundo capítulo deste estudo. Se através do Almanak Lammert ele aparece em 1888 como inspetor de alunos, conforme o quadro I apresentado no segundo capítulo, nos códices encontrados no acervo da AGCRJ ele vai aparecer como professor de “figuras”, em 1901, da instituição asilar onde estudara (ver quadro II do capítulo anterior).

Em 1885, ingressa na Academia Imperial de Belas-Artes¹³⁰ e é aluno de Zeferino da Costa, José Maria de Medeiros e Rodolfo Amoedo.¹³¹ Em 1894, recebe o prêmio viagem ao estrangeiro na Exposição Geral de Belas-Artes. Viaja para a Europa e, em 1897, estuda na Academie Julien, em Paris. Em 1906, torna-se professor da Escola Nacional de Belas-Artes - Enba, substituindo Rodolfo Amoedo, seu mestre, na cadeira de pintura onde tem como alunos Candido Portinari, Orlando Teruz e Quirino Campofiorito, entre outros. A partir de 1915, assume a direção da Enba, cargo que ocupa até 1926.¹³²

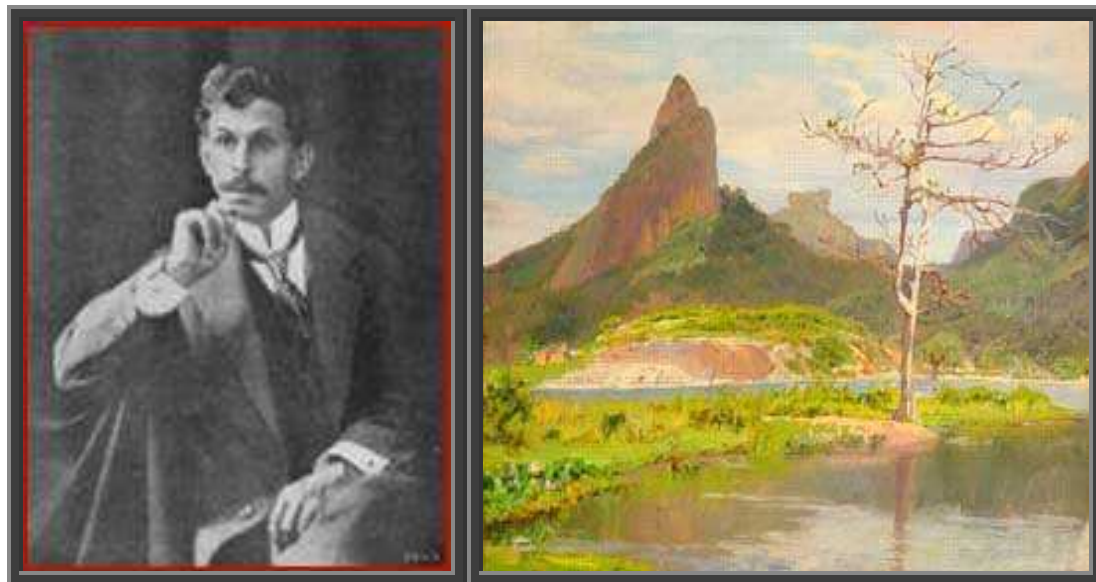
¹²⁹ Parte da trajetória de João Baptista da Costa aqui apresentada foi obtida nos seguintes endereços eletrônicos: www.itaucultura.org.br/AplicExternas/Enciclopedia/artesvisuais/index.cfm, e http://www.proartegaleria.com.br/biografia_det.asp?artista=Baptista%20da%20Costa. Acesso em julho de 2007.

¹³⁰ Academia Imperial de Belas-Artes ou Academia Imperial das Belas-Artes é o antigo nome (1822-1889) da atual Escola de Belas-Artes, hoje unidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹³¹ Rodolfo Amoedo nasceu em Salvador no ano de 1857 e morreu no Rio de Janeiro em 1941. Foi pintor e decorador. Em 1873, matriculou-se no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, onde foi aluno de Souza Lobo, entre outros. De 1879 a 1887 viveu e estudou em Paris, na Academia Julian. Voltou para o Rio de Janeiro em 1888, onde foi nomeado professor honorário da Academia, passou a lecionar na Escola Politécnica do Rio de Janeiro e realizou sua primeira exposição individual. Foi várias vezes premiado nas Exposições Gerais de Belas-Artes, destacando-se a medalha de ouro na Exposição Comemorativa do Centenário da Abertura dos Portos (RJ, 1908), e a medalha de honra na Exposição Geral de 1917. Foi também professor da Escola Nacional de Belas-Artes. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Rodolfo_Amoedo. Acesso em janeiro de 2008.

¹³² RUBENS, 1947.

Imagem 23 - João Baptista da Costa e um exemplar de sua obra - Lagoa Rodrigues de Freitas¹³³



Fonte: <http://www.pinturabrasileira.com/obras> e http://www.dezenovevinte.net/bios/bio_bc.htm. Acesso em agosto de 2007.

Assim como Antonio Francisco Braga, João Baptista da Costa lecionou no Asilo dos Meninos Desvalidos. Ambos, posteriormente trabalharam já como profissionais no Instituto Profissional João Alfredo. Ainda de acordo com Carlos Rubens (1947), biógrafo de João Baptista, aquela instituição educativa onde estudou e lecionou foi um espaço que, assim como Antonio Francisco Braga, nunca deixou de freqüentar. Da mesma forma que o amigo, teve alunos que um dia fariam parte e ficariam na história junto com seus respectivos professores. Lembramos que o primeiro teve como aluno o maestro Heitor Villa-Lobos, e o segundo, o pintor não menos famoso Candido Portinari.

Com a apresentação de João Baptista da Costa, aqui terminamos o nosso “pequeno passeio” pela trajetória de alguns ex-alunos do Asilo de Meninos Desvalidos que iniciaram sua vida profissional na instituição. Observamos neste caminhar uma rede de relações que, para os limites do nosso trabalho, não foi possível puxar todos os fios.

¹³³ Óleo sobre madeira 25 x 35 cm. Ex-coleção: Nelson Seabra. Último lance: R\$ 45.000-U\$15.520. Leilão de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.bolsadearte.com/cotacoes/baptista.htm>. Acesso: janeiro de 2008.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício proposto no início deste estudo buscou trazer a experiência histórica do Asilo de Meninos Desvalidos ao longo dos 20 anos em que funcionou com esta nomenclatura. Nesse sentido, ao proceder-se à análise dos discursos dos diferentes sujeitos - ministros, diretores, professores que contribuíram para a implantação e existência do Asilo -, foi possível observar a adjetivação da infância pobre – desamparada, desvalida, asilada, entre outros, e a necessidade da educação dessa parcela da população como uma das exigências para elevar o Brasil ao nível das nações “civilizadas”.

E que educação era essa? Seria preciso que a instrução alcançasse o povo a partir de um conjunto de iniciativas, que passaram a ser vinculadas a uma política educacional direcionada à expansão das escolas de primeiras letras/instrução primária, às instituições de ensino primário associado ao aprendizado de ofícios mecânicos, às de assistência à infância desvalida, incluindo as promovidas por associações e sociedades diversas. Os *futuros cidadãos do império* que freqüentaram o espaço do Asilo de Meninos Desvalidos tiveram acesso ao ensino primário e profissional, neste último, através de oficinas variadas, que fizeram parte do projeto de intervenção científica na educação, voltado para a formação de um *homem novo*.

No império, a proposta de educação integral, como a do Asilo, não se generaliza como proposta pedagógica universal para todas as escolas. Proposta avançada, segundo Rui Barbosa, colocada como educação ideal para aqueles que seriam o futuro da nação. Se a proposta era tão avançada, por que não era dada aos meninos da elite e, principalmente, aos demais meninos pobres? Será que não teria sido usada pelos diretores e propositores do Asilo como um discurso retórico para justificar a internação?

Percebeu-se também, que a instituição funcionou numa rede tecida pela “máquina” estatal e pelos “beneméritos”, tornando possível que a proposta educacional alcançasse um de seus objetivos: fornecimento de mão-de-obra para as oficinas da própria instituição e, possivelmente, para as fábricas das recentes indústrias estabelecidas na cidade do Rio de Janeiro. Com relação à este último aspecto, o estudo aponta para a presença de um egresso do Asilo fazendo parte da Banda de Música da Fábrica de Tecidos Confiança. Qual seria o critério para esse pertencimento? Estariam os componentes entre os trabalhadores da própria fábrica?

Um outro ponto de reflexão, diz respeito ao que se poderia considerar certa contradição. Os meninos provinham de uma parcela pobre-trabalhadora da população,

possuíam, por isso, algum tipo de apadrinhamento. Isto porque muitos deles, ao pedir ingresso na instituição, seus “protetores” anexavam uma carta ou cartão de apresentação, à documentação exigida para a matrícula, mostrando que esta parcela de meninos não estaria, assim, tão desamparada. Haveria nesse sentido uma estratificação dentro da própria classe trabalhadora? De certa forma, entrar para o Asilo e lá se formar, naquele momento, seria um certo privilégio? Havia pedidos de ingressos negados? Uma investigação futura seria observar quem era deixado de fora. Questões relevantes que no âmbito deste estudo não foi possível de serem desenvolvidas.

No entanto, três outras importantes questões puderam ser percebidas. A primeira em relação à empregabilidade. A instituição aproveitava em seus quadros de funcionários a mão-de-obra que formava. Como exemplo, em alguns cargos socialmente valorizados, como professores e inspetores do Asilo. A segunda, diz respeito à produção de bens materiais por suas oficinas. Tal produção, além de prover as necessidades internas do Asilo, roupas e calçados para os alunos atendia também, as encomendas externas, expectativa prevista, inclusive nos regulamentos da instituição, de que as oficinas seriam fontes de renda para “alívio dos cofres públicos”.

Uma terceira e última questão se relaciona à visibilidade que um pequeno grupo de asilados adquiriu a partir da necessidade do trabalho dentro da instituição, a fim de pagar a sua formação. Através dessas experiências profissionais determinados indivíduos desenvolveram habilidades que os tornaram visíveis à sociedade daquele tempo, pelos cargos que vieram a ocupar.

Ao direcionarmos a nossa lente para os fragmentos dos relatórios produzidos, e apresentados neste trabalho, por um dos diretores do Asilo, Rufino Augusto de Almeida, acreditamos que as trajetórias sinalizaram em direção ao que Bourdieu (2005) denominou de “ilusão biográfica”, pois, neste caso, a ilusão se encontrava reforçada pelo discurso do diretor através da valorização da permanência da “vocação” do filho que deveria “abraçar a profissão do pai”, portanto, a idéia de que a vida constitui “um conjunto coerente e orientado”.

Entretanto, quando o foco recai sobre a leitura dos pesquisadores que dedicaram seus estudos aos sujeitos históricos aqui também pesquisados, percebe-se que tais sujeitos estiveram inseridos num *contexto* que nada tinha de linear, coerente ou determinado e, muito menos, marcado pelo fato de que bastava ter a “aptidão” do pai ou do tutor para se conseguir uma trajetória de vida sem esforços.

O que se pode constatar é que desde a mais tenra idade, através das relações que mantiveram com os indivíduos que os ajudaram a conseguir a vaga que pleiteavam no Asilo de Meninos Desvalidos, esses sujeitos, de alguma forma, foram construindo possibilidades de vida. Construíram-se e construíram a realidade social para mudá-la ou preservá-la ao longo do que Bourdieu (2005) chama de *envelhecimento social*, através do qual mantiveram tanto um conjunto de relações com os *outros* quanto com o poder público, a estrutura governamental representada pela figura do Asilo. Neste caso encontram-se as trajetórias de vida destacadas neste estudo.

As diferentes *colocações* e *deslocamentos* que os sujeitos em foco conseguiram realizar - de inspetores a professores do Asilo e destes a artista reconhecidos - desenvolveram a capacidade de existir como agentes nos mais diferentes campos, muito embora, aqui, o campo por nós apresentado tenha sido aquele marcado pelo que esses homens arquivaram de suas *próprias vidas*. Arquivos que conseguiram escapar da ação do tempo, como exemplo, as composições musicais de Braga, Sacramento, Pimentel e Silva e, no caso de Baptista da Costa, suas telas avaliadas, hoje, em alguns mil reais, conforme o exemplo mostrado na imagem 22.

Se, por um lado, no “interior” do Estado as forças se moveram para tornar possível o funcionamento do conjunto asilar (nomeação de comissário, diretores, concursos para o provimento dos cargos docentes, *plano de estudos*, etc), por outro, no “interior” desta instituição asilar (*plano de estudos* extenso, normas regulamentares), as forças também atuaram no sentido de provocar, aliada às primeiras, a emergência das condições que encorajariam alguns de seus alunos a construir carreira profissional extra muros. Para exemplificar, é importante ressaltar a estratégia do trabalho remunerado, *fruto* - produção e renda - das oficinas e da Banda de Música recolhido à Caixa Econômica Escolar, o incentivo concedido pelos prêmios além de outras relações construídas. Tais fatores, segundo Ecio Portes (2001):

[...] são interdependentes, se completam na estruturação das ações dos sujeitos, no sentido de multiplicar esforços para garantir uma trajetória com um mínimo de sobressaltos e um futuro mais promissor (Portes, p.43).

Compreender o Asilo de Meninos Desvalidos, enquanto instituição educacional que abrigou em seu espaço figuras que hoje fazem parte da história da vida nacional, se constituiu em um dos principais desafios deste estudo. A presença desses sujeitos neste espaço não afirma ou configura que a instituição não tenha atendido em sua maioria ao público para o qual fora pensada. Como mencionado anteriormente, os biografados foram sendo construídos

nas diferentes relações que estabeleceram e nos diferentes espaços por onde passaram, sendo o Asilo de Meninos Desvalidos apenas um deles. Em seu tempo, esses sujeitos não imaginavam o que representariam para o Brasil de hoje, isto é, parte da memória cultural e educacional deste país. Eram, portanto, “sujeitos comuns” como os demais asilados que fizeram parte do contingente que passou pela instituição, entre 1875-1894, e do qual se formaram 365 alunos.

O tempo, esse regulador das nossas vidas, limita também o término do trabalho de pesquisa. Por esta razão, determinadas questões que foram emergindo ao longo do trabalho vão ser adiadas para serem desenvolvidas em estudos posteriores.

Ao procurar consolidar sua proposta educacional, o Asilo de Meninos Desvalidos, por um lado pode ter contribuído para que determinados alunos empreendessem uma carreira de um provável *sucesso*, mas, por outro, é possível pensar que tais resultados, no que diz respeito aos internos, conferiram certa utilidade para *si e para a sua Pátria*, e, também, para a instituição que, ao seguir o modelo pedagógico com base na educação e profissionalização, garantia seus *futuros empregados*, o que numa certa medida nos motivou para que acompanhássemos a trajetória de alguns dos egressos do Asilo.

A intenção, portanto, não foi a de produzir uma conclusão, mas esperamos ter contribuído para as pesquisas historiográficas sobre o abandono dos “desamparados” e as formas institucionalizadas criadas para se proteger daquilo que é produto da própria sociedade; e apontado caminhos para que se analise o fenômeno do abandono social que, até hoje, se apresenta sob a forma de crianças de “rua”, “pobres” ou “desvalidas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Marta. Civilidade. In: *Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)*. VAINFAS, R. (Org.). Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2002. p. 142

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889). História e legislação*. São Paulo: INEP/PUC-SP, 1989.

ARRIADA, Eduardo & TAMBARA, Elomar (org.) *Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz – 1854; Reforma Leôncio de Carvalho – 1879*. Pelotas: Seiva, 2005.

BARROSO, José Liberato. *A Instrução Pública no Brasil*. Série Filosofia e História da Educação; Tambara, Elomar e Arriada, Eduardo – org. Pelotas: Seiva, 2005.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Leituras da Ilustração Brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883) *Revista Brasileira de História da Educação* – jan/junho de 2002. n. 3.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. *A Escola Profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica*. Tese de doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 2003.

_____, *Educação [sexual] e sexualidade: o velado e o aparente*. BASTOS, Maria Helena Câmara. Leituras da Ilustração Brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883) *Revista Brasileira de História da Educação* – jan/junho de 2002. n. 3.

BOURDIEU, Pierre (org.). A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. *Usos & abusos da história oral*. 6 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. pp. 183 - 192

CARRILLO, Maurício & PAES, Anna. (Orgs.). *Cadernos de choro – Princípios do choro*, vol. 5. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Livros e revistas para professores. Configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos. In: *História da escola em Portugal e no Brasil*. Lisboa: Edições Colibri, 2006. p. 143-173.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Teatro das sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____, *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAVALIERE, Ana. *Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio de Janeiro. FE/UFRJ. Rio de Janeiro, 1996.

CIAVATTA, Maria. *O mundo do trabalho em imagens*. A fotografia como fonte histórica: conceitos fundamentais para a interpretação da imagem fotográfica. Niterói – RJ:

Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 1993 (Relatório de pesquisa, v.1) mimeo.

CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo, Cia. das Letras, 1997.

_____. *Machado de Assis, Historiador*. São Paulo, Cia. das Letras, 2003.

COSTA E CUNHA, Beatriz R. *Assistência e profissionalização no Exército: elementos para uma história do Imperial Colégio Militar*. Rio de Janeiro, 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

COSTA, Ana Luisa Jesus da. *À luz das lamparinas*. As escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889). Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 2007. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/jun/jul/ago, 2000, n. 14, p. 89-107.

DE CERTEAU, Michel. *A escrita da História*. Trad. de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1982.

DIDONET, Vital: Representação da criança na sociedade brasileira. In: *Infância e desenvolvimento: propostas e desafios*. Brasília, IPEA, 1993.

DINIZ, Edinha. *Chiquinha Gonzaga: Uma história de vida*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. V. I: Uma História dos Costumes. Tradução: Ruy Jungmann; revisão e apresentação, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ENGEL, Magali Gouveia. Liberalismo. In: *Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)*. Vainfas, R. (org.) Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2002. p. 477.

FARIA, Sheila de Castro. Censo de 1872. In: *Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)*. Vainfas, R. (Org.), Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2002. p. 142.

FARIA FILHO, Luciano. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane & FARIA FILHO, Luciano (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____, & VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Autores Associados, nº 14, maio, ago., 2000. pp. 19-34.

_____, Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana G. e SOUZA, Maria Cecília C. *A memória e a sombra*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. pp. 117-136.

FERNANDES, Rogério. Orientações pedagógicas das “casas de asilo da infância desvalida.” *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 109, mar. 2000. p. 89-114

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Lúcia M. Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____, *O poder psiquiátrico*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____, *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____, *Microfísica do poder*. 20ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2004.

GARCIA, Inara. *Certame de atletas vigorosos/as: uma análise de processo de seleção de professores/as do século XIX (1855-1863)*. Dissertação de Mestrado em Educação. UERJ. Rio de Janeiro, 2005.

GASPAR, Márcia Vianna. A Vila de Isabel, Amélia e Drumond. In: SANTOS, Alexandre Mello, LEITE, Márcia Pereira e FRANCA, Nahyda (orgs). *Quando memória e história se entrelaçam: a trama dos espaços na Grande Tijuca*. Rio de Janeiro: Publicação IBASE, 2003.

GOES, José Roberto de & FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. A vida das crianças de elite durante o império. In: PRIORE, M. (org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

GONDRA, José Gonçalves. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial* – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

_____, José Liberato Barroso, Laveleye e a circulação internacional de modelos para a instrução do povo. *Anais do IEHed*, p.151. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Niterói, 2007.

_____, Garcia, Inára. *Revista Brasileira de História da Educação*. Número 26, Maio/jun/jul/ago. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 69-83.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; JINZENJI, M. Y. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: Autores Associados, v. 11, n. 31, 2006, p. 114-132.

GRAÇA, Jaime Ribeiro da. *Hilário Ribeiro, um pioneiro da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: s/ed, 1989. Brochura.

GRUDO, Matilde Araki. Resistência e disciplina em Mato Grosso (1842-1899). In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. *Anais ...* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002. p. 431.

LE MOS, Daniel Cavalcanti de A. *O Discurso da Ordem: A constituição do campo docente na Corte Imperial*. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação. UERJ, 2006.

LE GOFF, Jaques. *História e memória*. Tradução Eduardo de Bernardo Leitão. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996. (Coleção repertórios).

LEVI, Giovani. Usos da biografia pp. 168-182. In: AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro. 6ª ed. Editora Fundação Getúlio Vargas, 2005.

LOPES, Luiz Carlos Barreto. *Projeto educacional Asilo de Meninos Desvalidos: Rio de Janeiro (1875 – 1894) – uma contribuição à história social da educação no Brasil*. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFRJ, 1994.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. *A pedagogia de Rui Barbosa*. Ruy Lourenço Filho (Org.). 4ª ed., rev. e ampl. Brasília – DF Inep/MEC, 2001.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional*. Campinas, SP: Editores Associados, 2002.

MACHADO, Vilma Alves. *A casa de São José Instituição fundada por Ferreira Viana, em 1888 no Rio de Janeiro, para abrigar e educar crianças desvalidas para o trabalho*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 2004. Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

MARCÍLIO, Maria L. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950. In: Freitas. M. (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

MARGOTTO, Lilian Rose. Leituras sobre o lugar da memória e das práticas de memorização no método intuitivo. In: *A memória e a sombra*. SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de & VIDAL, Diana Gonçalves (org.) Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica. 1999. p. 95-106

MATTOS, Ilmar Rolhoff de. *O tempo Saquarema. A formação do Estado Imperial*. São Paulo: Ed. Hucitec, 2004.

MATTOSO, Kátia. O filho da escrava. In: Mary Del Priore. *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 76-97.

MARTINS, Silvana Damacena. *Reformando a Casa Imperial: assistência pública e a experiência do Asilo de Meninos Desvalidos (1870-1888)*. Dissertação de Mestrado em História Social. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. RJ, 2004.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o império. In: PRIORE, M. (org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

NARODWSKI, Mariano. *Infância y poder: la conformación de la pedagogia moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. *Infância, educação e direitos sociais: “Asilo de Órfãos” (1870 – 1960)*. Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas, 2002.

NÓVOA, Antonio. *O passado e o presente dos professores*. In: Teoria da Educação, n.º 4 Porto Editora, 1991, p. 9-32.

NUNES, Clarisse. História da Educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, 1992.

OLIVEIRA, Antonio de Almeida. *O ensino público*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003. (Obra original de 1873).

PINHEIRO, Luciana de Araújo. *A civilização do Brasil através da infância: propostas e ações voltadas à criança pobre no Império*. Dissertação de Mestrado em História. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

PINHO, Pollyana Gomes. *Moldar o homem de letras: uma análise das condições sociais e saberes escolares no Imperial Colégio de Pedro II*. Monografia de conclusão do Curso de Pedagogia. Rio de Janeiro: FE/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, 2005.

PORTES, Écio Antonio. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG - Um estudo a partir de cinco casos*. Tese de Doutorado em Sociologia da Educação. Universidade Federal do Estado de Minas Gerais. UFMG, 2001.

RABELLO, Luciana. Apresentação. In: *Cadernos de choro - Princípios do choro*. Vol.V. CARRILHO, Mauricio & PAES, Anna (org.). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

RANGEL, Genero. *Semeadura e colheita: memória da Imperial Sociedade Amante da Instrução*. Belo Horizonte. MG: Lutador, 1979.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

RIZZINI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial*. Rio de Janeiro, 2004. Tese Doutorado - UFRJ/IFCS/PPGHIS.

_____, *Educação popular na Amazônia Imperial: crianças índias nos internatos para formação de artífices*. In: SAMPAIO, Patricia; ERTHAL, Regina (Org.). *Rastros da memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia*. Manaus: EDUA/CNPq, 2006.

RIZZINI, Irene. *A criança e a lei no Brasil – Revisitando a História (1822-2000)*. Brasília, DF: UNICEF; Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 2000.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. *Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representação, experiência e profissão docente nas escolas públicas primárias - (1870-1890)*. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado, UFF, 2002.

_____. Alessandra Frota Martinez de. *Educar e instruir: A Instrução Pública na Corte Imperial (1870 – 1889)*. Niterói: Dissertação de mestrado em educação. UFF, 1998.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do Imperador – D. Pedro II, um Monarca dos Trópicos*. 2ª ed.. São Paulo: Cia. da Letras, 2000.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. *Aprender com perfeição e sem coação: Uma escola para meninos pretos e pardos na Corte*. Brasília: Editora Plano, 2000.

SILVA, José Cláudio Sooma & VIDAL, Diana Gonçalves. O ensino da leitura na Reforma Fernando de Azevedo e a cidade do Rio de Janeiro de finais da década de 1920: tempos do moderno. In: PÔRTO JR., Gilson (org.). *Raízes da Modernidade: o pensamento de Fernando de Azevedo*. Brasília: Ativa Editora, 2004, p. 87-103.

SOUZA, Maria Zélia Maia de. “*Útil a si e a sua Pátria*”: Educação e Instrução na Corte Imperial. (1870-1889). Monografia de conclusão do Curso de Pedagogia. Rio de Janeiro: FE/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, 2003.

TEIXEIRA, Giselle Baptista. *Caminhos do saber escolarizados: Produção, controle e circulação de livros nas escolas primárias da Corte Imperial*. Monografia de conclusão de curso de Pedagogia. Rio de Janeiro: FE/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, 2005.

VENÂNCIO, Renato Pinto. *Famílias abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – séculos XVIII e XIX*. Campinas – São Paulo. Papirus, 1999.

VIDAL, Diana. *Culturas escolares*. Estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária. (Brasil e França, final do século XIX). Coleção Memória da Educação, Campinas: Autores Associados, 2005.

_____, & SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. (org.) *A memória e a sombra*. A escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VILLELA, Heloisa. O mestre escola e a professora. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, M. H. Câmara (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 2005, p. 104-115.

_____, O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. In: BASTOS e FARIA FILHO (Org.) *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, Ediupf, 1999, p. 42-63.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Disponível em: <<http://www.dicionariompb.com.br/>> acesso em março de 2007.

ALMANAK Laemmert. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content/almanak2.htm>>. Último acesso em 2007.

CARDOSO, Maria Teresa Fachada. *Formação de professores para o ensino técnico: o lugar das oficinas femininas na escola normal de artes e ofícios Wenceslau Braz*, 2002. Disponível em: <www.cefet-rj.br/memoria/artigo2.html> - Acesso em março de 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. *Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?* *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: julho 2007.

COELHO, Lígia Martha. *Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental*, 2002. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/27aANPEd.htm>>
Último acesso: dezembro de 2007.

COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO E DA REPÚBLICA.

<<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>;

<<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/república>>

Último acesso: dezembro de 2007.

RELATÓRIOS MINISTERIAIS.

Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/hartness/imperio.html>>. Último acesso em janeiro de 2008.

RICCIARDI, Rubens. *Francisco Braga*. Disponível em:

<<http://www.movimento.com/mostraconteudo.asp?mostra=3&codigo=1278>>. Último acesso em maio de 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. *Caderno CEDES*. 2000 vol. 20, n.º 51, p.9-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>

TAMBARA, Elomar Livros de leitura nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. In: ANPED. GT: *História da Educação*/n.º 2. 2002 – Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/elomarantoniotambara.rtf>>. Acesso em: março de 2007.

TRINDADE, Judite Maria Barboza. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. *Revista Brasileira História*. São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 junho de 2007.

OBRAS DE REFERÊNCIA

BLAKE, Sacramento. *Dicionário Bio-bibliográfico*. 7 vols, 1979.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Edição revista e atualizada. Ed. Positivo, 2004.

Grande Enciclopédia Delta Larousse. Editora Delta S.A. - Rio de Janeiro, 1978. V. 9

ACERVOS E FONTES PRIMÁRIAS MANUSCRITAS E IMPRESSAS

Biblioteca Nacional

ARAÚJO, Antonio José de. *Relatório da Imperial Sociedade Amante da Instrução em 5 de setembro de 1860*. Rio de Janeiro: Typografia de F. Paula Brito, 1860. **BN:** I 201, 3 36.

BRAGA, José Theodoro de Medeiros. *Subsídios para a memória histórica do Instituto Profissional João Alfredo – desde a sua fundação até o presente (1875 – 14 de março de 1925.)* Rio de Janeiro: Santa Cruz, 1925.

MAGALHÃES, Valentim. *O ensino de gymnastica nas escolas de primeiro grau. Seu estado actual. Meios de desenvolvê-lo. Exames dos métodos e do Programa a seguir*. 9ª Conferência Pedagógica, 1886. **BN:** IV - 87,3,9.

MURINELLY, Luiz José de. “*Algumas considerações que acerca de um folheto impresso assinado e distribuído pelo Sr. Dr. de A. C. de Duque Estrada com o título: Prólogo para a verdadeira História da Imperial Sociedade Amante da Instrução*”. Rio de Janeiro: Typografia Perseverança, 1868. **BN:** IV 336, 5,3 nº 4.

SOBRINHO, Velho. *Dicionário Biobibliográfico*. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1940, 2V. **BN:** 015.81 V436d V. 1 2 (*Obras Raras*).

SPENCER, Herbert. *Educação intelectual, moral e física*. Porto: Livraria Moderna de Alcino Aranha & Companhia, 1886. **BN:** II - 293,5,19.

VIEIRA, Dr. Frei Domingos dos Eremitas. *Grande Dicionário Português ou Thesouro da Língua Portuguesa*. Primeiro Volume. Porto. Casa dos Editores Ernesto Chardron e Bartolomeu H. de Moraes. Rio de Janeiro – A.A. da Cruz Coutinho-1871 (*Obras Raras*).

Fundação Casa de Rui Barbosa

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da Instrução Pública*. Volume X. Tomos III e IV. Fundação Casa de Rui Barbosa. Rio de Janeiro, 1982. Edição comemorativa do 1º centenário dos Pareceres apresentados na Câmara do Império em 1882.

Museu Nacional de Belas-Artes

RUBENS, Carlos. *Vida e glória de Baptista da Costa*. Rio de Janeiro: Edição da Sociedade Brasileira de Belas Artes, 1947.

DOCUMENTOS

Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro - Série Instrução pública - Códices

11– 4– 4 – Diversos assuntos – Ensino religioso; férias escolares; prêmios; bibliotecas e museus escolares; Caixas Econômicas Escolares; estatística do ensino – Ano: 1872-1889.

11– 4- 26 - Mapa Trimestral das Escolas Públicas por Freguesias - Ano: 1875.

12-1-2 – Instrução Pública: Caixas econômicas escolares, papéis separados por ordem cronológica. 1878 - 1882.

12-1-8 – Escolas, provimentos de lugares, mudança de escolas, materiais de ensino, queixas, reclamações, ofícios de professores e delegados da Instrução. 1880-1892.

13-3-6 – Asil de Meninos Desvalidos, Ensino profissional e Comercial. Papéis separados por ordem cronológica. 1875 - 1880.

13-4-19 - Instrução Pública – Instituto Profissional Masculino – 1887 – 1909.

15-3-10 - Instrução Pública - Conferência Pedagógica de 1874 - 92 fls.

38-4-3 - Documentação avulsa - “Ofício do Diretor ao Sr. Prefeito do Distrito Federal” - 1893.

Arquivo Nacional – Série Educação

Notação IE 5 (26) (AV 1-2 1881).

Notação IE 5 (86) 4.

Ministério do Império/ relatórios do Diretor do Asilo dos Meninos Desvalidos.

Arquivo Nacional - biblioteca.

FONSECA, Alvarenga. *Coleção de leis municipais e vetos de 1892 – 1894*. Rio de Janeiro: Typografia do Jornal do Comércio, 1897.

Arquivo Histórico – Museu Imperial

M.188 – DOC. 8554 – Circular sobre o ensino público – 1883.

