História da Educação e Infâncias:

pesquisas, abordagens e perspectivas

Organizadores
Sônia Camara
Jorge Antonio Rangel (Fidel)
Marilene Antunes
Monica Ferreira

Pedro & João editores

História da Educação e Infâncias:

pesquisas, abordagens e perspectivas

Pedro & João editores
20 anos

Sônia Camara
Jorge Antonio Rangel (Fidel)
Marilene Antunes
Monica Ferreira
(organizadores)

História da Educação e Infâncias:

pesquisas, abordagens e perspectivas

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Sônia Camara; Jorge Antonio Rangel (Fidel); Marilene Antunes; Monica Ferreira [Orgs.]

História da Educação e Infâncias: pesquisas, abordagens e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 613p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2085-7 [Impresso]
978-65-265-2086-4 [Digital]

1. História da Educação. 2. História da Infância, 3. História da Assistência, 4. Intelectuais, 5. Instituições. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
Revisão: Lourdes Kaminski
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2025

SUMÁRIO

PREFÁCIO **9**
Luiz Otávio Ferreira

APRESENTAÇÃO **11**
Sônia Camara
Jorge Antonio Rangel (Fidel)
Marilene Antunes
Monica Ferreira

PRIMEIRA PARTE: INSTITUCIONALIZAÇÃO E AÇÕES ASSISTENCIAIS

CAPÍTULO 1 - O Asilo de Santa Leopoldina e o pensamento médico-higienista na capital da província fluminense (1854-1892) **25**
Leonardo Fonseca

CAPÍTULO 2 - Casa de Santa Ignez, preventório e asilo para operárias enfraquecidas: tuberculose e caridade na cidade do Rio de Janeiro no início do século XX **55**
Deilson Barbosa da Silva

CAPÍTULO 3 - Táticas e estratégias cotidianas no Asilo de Menores Abandonados: uma análise através dos periódicos na década de 1910 **87**
Luiza Pinheiro

CAPÍTULO 4 - *Nictheroy vai ter um instituto*: a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância e as suas principais ações (1914 - 1920) **119**
Alessandra Moura da Silva

SEGUNDA PARTE: TRABALHO INFANTIL, SAÚDE E ESPAÇOS URBANOS

CAPÍTULO 5 - A pandemia de gripe espanhola pela imprensa: saúde, educação e ações intervencionistas nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo nos anos de 1918 a 1919 **153**
Sônia Camara
Ariadne Ecar

CAPÍTULO 6 - *Protejamos a infância proletária!* O trabalho de menores e sua regulamentação nas fábricas da cidade do Rio de Janeiro na década de 1920 **185**
Bruna Bottino da Silva

CAPÍTULO 7 - Infância trabalhadora e educação pelos jornais *Voz do Povo* e *A Classe Operária* na cidade do Rio de Janeiro nos anos 1920 **219**
Renata Rodrigues Chagas Pessoa

CAPÍTULO 8 - Infância, justiça e proteção: o Decreto 16.272 de 1923 na construção do Juízo de Menores da Capital do país **253**
Dante Batista Silva

CAPÍTULO 9 - O que vai pela imprensa: debates em torno do abandono, delinquência e aparatos jurídicos às infâncias no Rio de Janeiro (1924-1927) **283**
Sônia Camara
Jorge Antonio Rangel (Fidel)

TERCEIRA PARTE: INTELECTUAIS, INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS E PROJETOS DE E PARA O BRASIL

CAPÍTULO 10 - O Pensamento Social de Edgard Roquette-Pinto no Museu Nacional do Rio de Janeiro: ciência antropológica, educação e museologia (1905 - 1935) 317
Jorge Antonio Rangel (Fidel)

CAPÍTULO 11 - Por um Brasil eugênico: projetos em disputa na construção da raça brasileira (1929) 343
Victoria Guilherme

CAPÍTULO 12 - Educação e formação da nação em Manoel Bomfim: interpretações da infância, discursos e possibilidades (1905 -1931) 371
Marcela Cockell

CAPÍTULO 13 - A trajetória de Olímpio Olinto de Oliveira na Inspetoria de Higiene Infantil: o ofício de semear hábitos para conservar e aperfeiçoar a infância (1930-1934) 397
Cláudio Amaral Overné

CAPÍTULO 14 - Projetando o Brasil: a educação rural na *Revista Infância e Juventude* (1936-1937) 425
Cinthya de Oliveira Nunes

CAPÍTULO 15 - Rádio e educação: entre apropriações e representações dos intelectuais atuantes nos programas *Hora da Juventude Brasileira e Universidade do Ar* na década de 1940 457
Niely Freitas Leyendecker

CAPÍTULO 16 - Navegando pelos saberes e fazeres das mulheres no Movimento de Educação de Base em Tefé/AM (1970-1980) 487
Leni Rodrigues Coelho

CAPÍTULO 17 - Os fascículos do Curso Supletivo de 1º Grau do Projeto Minerva produzidos pelo Serviço de Radiodifusão Educativa (MEC) e suas representações de 1973 a 1979 517
Rosa Maria Garcia Monaco

QUARTA PARTE: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ENSINO E EXTENSÃO

CAPÍTULO 18 - Cinema Falado: história e memória como elementos dinamizadores das práticas pedagógicas 553
Monica Ferreira
Nicole Côrtes Pessanha de Lima
Carolina Conceição da Silva de Oliveira

CAPÍTULO 19 - Narrativas de estudantes nas aulas de História da Educação: um olhar sobre trajetórias na docência na formação inicial 577
Marilene Antunes
Lorrane Lima Fardim

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES 607

PREFÁCIO

Luiz Otavio Ferreira
Fundação Oswaldo Cruz
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

É com satisfação que apresentamos *História da Educação e Infâncias: pesquisas, abordagens e perspectivas*, obra que consolida quase duas décadas de atuação do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI). Criado em 2007 na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), o NIPHEI investiga a história da educação e das infâncias.

A constituição do NIPHEI vincula-se ao desenvolvimento da pós-graduação em educação na UERJ, com foco na linha de pesquisa em História da Educação. Sua abordagem interdisciplinar, dialogando com áreas como sociologia, antropologia, psicologia, literatura e artes, proporciona uma compreensão abrangente da complexidade das infâncias em diferentes contextos históricos.

Este volume demonstra a vitalidade da pesquisa no NIPHEI, reunindo estudos de professores, pesquisadores e estudantes. A obra reflete o rigor na abordagem das problemáticas da história da educação e das infâncias.

O livro oferece um panorama multifacetado de investigações, analisando temporalidades e contextos de temas como a judicialização das infâncias, a expansão da escolarização, políticas públicas e práticas assistenciais, formação de intelectuais e organização de instituições republicanas. A prospecção histórica e análise documental permitem não apenas compreender, mas também questionar discursos que limitam sujeitos e experiências, dando voz às narrativas silenciadas.

A obra aprofunda a análise de iniciativas de institucionalização da população infanto-juvenil, explorando a influência do pensamento médico-higienista na criação de asilos e preventórios, as articulações entre discursos científico e religioso, e as nuances das práticas médico-assistenciais.

Também aborda a intersecção entre o universo urbano e intervenções médico-jurídico-educativas sobre pobreza, doenças e infâncias. As discussões incluem os impactos de epidemias na saúde pública e educação, a regulamentação do trabalho infantil, e representações da infância em jornais operários, culminando na análise de dispositivos jurídicos e assistenciais para proteção de menores considerados delinquentes.

Explora a atuação de intelectuais e instituições em projetos que visavam imaginar ou intervir na formação do estado-nação brasileiro. São apresentadas análises de movimentos eugênicos e sanitaristas, trajetórias de figuras-chave na higiene infantil, contribuições da educação de base e o papel de mídias como o rádio e materiais didáticos como ferramentas de formação e controle social.

Por fim, o livro concentra-se em experiências pedagógicas desenvolvidas em projetos de extensão e ensino do NIPHEI, revelando o potencial do cinema na problematização de práticas pedagógicas e refletindo sobre as narrativas de estudantes em aulas de História da Educação, abordando concepções de docência durante a formação inicial.

História da Educação e Infâncias: pesquisas, abordagens e perspectivas é uma obra que contribui para a redefinição do conceito de infância, posicionando as crianças como atores sociais dotados de competências, percepções e contribuições válidas, e, consequentemente, como sujeitos com direitos.

APRESENTAÇÃO

Sônia Camara
Jorge Antonio Rangel (Fidel)
Marilene Antunes
Monica Ferreira

> Os historiadores (e, de outra maneira, também os poetas) têm como ofício alguma coisa que é parte da vida de todos: destrinchar o entrelaçamento de verdadeiro, de falso e fictício que é a trama do nosso estar no mundo (Ginzburg, 2007, p. 14).

O livro *História da Educação e infâncias: pesquisas, abordagens e perspectivas* é fruto do desejo de reunir estudos desenvolvidos no âmbito do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI), criado em 2007, certificado pela UERJ e pelo CNPq, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Em sua gênese, o Grupo de Pesquisa visou constituir-se enquanto espaço capaz de potencializar estudos e pesquisas acerca de temas e objetos ligados aos domínios da História da Educação e das Infâncias (Camara, 2014), como também da História da Formação da Antropologia Brasileira.

Nos dezoito anos de sua existência, o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa tem se dedicado à realização de iniciativas de prospecção histórica, que envolve os procedimentos de levantamento, seleção, manuseio, classificação e análise de fontes documentais, em conexão com leituras teórico-metodológicas capazes de contribuir para o refinamento e adensamento das análises de caráter historiográfico, a fim de compreender as distintas temporalidades que envolvem assuntos e temas que se articulam e se transversalizam numa "[...] noção mais elaborada de

intriga, trama, como operação configurante da relação da narrativa com o tempo" (Dosse, 2017, p.135).

Na trama desses enredos e estudos, o grupo busca contribuir para o processo de consolidação da pesquisa, do ensino e da extensão universitária, tendo por eixo mobilizador investir nos processos referentes à formação de estudantes de Graduação, Mestrado e Doutorado, sensíveis às problemáticas dos campos da História da Educação, História das Infâncias e História da Antropologia. Produzir livros, materiais didáticos, fílmicos e outros que colaborem para a socialização, difusão e mobilização dos/as professores, professoras e estudantes quanto às possibilidades de transformar as ausências, o desconhecimento em desafios de pesquisa, requer compartilhamento e esforços em rede de socialização e divulgação científicas.

Em nossa compreensão esse movimento parece-nos profícuo e necessário pela possibilidade que traz de estreitar relações entre o que se pesquisa e se ensina, entre a universidade, a escola básica e a sociedade em geral, mobilizando e estimulando estudantes quanto às relações cerzidas entre presente/passado, passado/presente, história/memória e os lugares a serem ocupados pelos sujeitos da história na elaboração da historicidade dos processos educativos. O fio condutor das preocupações que tecem os escritos desse livro é o de estar atento às conjunturas e às possibilidades de interpretação que são dadas a ler para que, no jogo de luz e sombra, com base no movimento teórico, possa se detectar, inquerir, duvidar e empreender reflexões que permitam pensar acerca das "[...] composições heteróclitas que são: o que é 'novo', 'velho', 'descontinuado', 'recuperado', 'estranho', 'familiar', como afiança Baêta Neves (1998, p. 66).

Desse modo, no escopo das preocupações das pesquisas desenvolvidas, assume destaque, dentre outras temáticas, os processos históricos relativos à judicialização das infâncias, à expansão da escolarização das infâncias, às políticas públicas e práticas assistenciais, à formação dos intelectuais, à organização das instituições republicanas. A plêiade de temas e questões que

mobilizam as reflexões aqui apresentadas colocam-se como desafios dos pesquisadores no sentido de inquirir as práticas de exclusão de amplos setores da sociedade, a exemplo das crianças, das mulheres e dos/das trabalhadores/as numa orgânica normativa/discursiva que aponta para a prevalência intervencionista de modelos colonialistas como suporte e dispositivo de poder do racismo científico e doutrinário, imiscuídos nos projetos de assistencialismo compreendidos pela filantropia à brasileira no percurso de constituição republicana.

Desse quadro analítico, as questões-problema mobilizadas pelo Grupo de Pesquisa refletem o esforço de teorização e de refinamento metodológico no sentido de compreender, dialeticamente, as relações travadas entre a teoria e a empiria (e vice-versa), provocando, até certo ponto, um debate que consideramos essencial para a ampliação do campo de possibilidades (Velho, 1988), envolvendo o pesquisador e o objeto a ser pesquisado. A operação historiográfica que se intenta empreender, nos trabalhos aqui reunidos, envolve reflexões epistemológicas e estudos históricos que permitem capturar e, em alguma medida, refutar discursos que buscam engessar sujeitos, projetos e as experiências existenciais.

Nessa perspectiva, o livro encontra-se dividido em quatro partes que se desdobram em dezenove capítulos. Estes descortinam- se como resultados de investigações desenvolvidas no âmbito de dissertações, teses e projetos de pesquisa e extensão, produzidos por pesquisadores e pesquisadoras envolvidos/as com as problemáticas em torno de grandes eixos, como: as infâncias, a cidade, os sujeitos sociais, os processos de institucionalização e os projetos e iniciativas empreendidos, historicamente em torno da educação, da escolarização, da assistência, da atuação dos intelectuais, dos projetos pelo rádio, cinema e de outras perspectivas de análises possíveis em torno das infâncias e das juventudes.

De tal modo, a primeira parte, intitulada *Instituições e ações assistenciais*, congrega quatro capítulos, nos quais os autores se

dedicam em abordar em diferentes temporalidades as iniciativas de institucionalização da população infanto-juvenil. Nesta seção, ganhou força, em suas análises, os processos provocados pela criação de instituições e de intervenções educativas, médicas, jurídicas e assistenciais. A institucionalização das meninas pobres, toma forma no primeiro capítulo, escrito por Leonardo Fonseca, com o título *A influência do pensamento médico-higienista: o caso do Asilo de Santa Leopoldina na capital da província fluminense*, em que apresenta os resultados de sua pesquisa sobre a criação do asilo de Santa Leopoldina e da Irmandade de São Vicente de Paulo na cidade de Niterói, então capital da Província do Rio de Janeiro no ano de 1854. Utilizando os relatórios da Presidência da Província do Rio de Janeiro, bem como os periódicos *Diário do Rio de Janeiro* e *Correio Mercantil*, o autor averigua as implicações do pensamento médico- higienista sobre a rotina e o funcionamento desta instituição asilar.

A fim de analisar o processo de criação do Preventório Casa de Santa Ignez, criado em 1919, pela primeira-dama da República Mary Pessoa, esposa do então presidente da República Epitácio Pessoa (1919-1922), Deilson Barbosa da Silva, no segundo capítulo denominado *A Casa de Santa Ignez, preventório e asilo para operárias enfraquecidas: tuberculose e caridade feminina no início do século XX*, buscou refletir, com base nas abordagens metodológicas advindas da micro história, sobre a situação das meninas, adolescentes e mulheres atendidas na instituição. O autor intentou compreender o funcionamento da instituição no contexto em que se configurou a luta contra a tuberculose na cidade do Rio de Janeiro. Por meio de um exame minucioso das matérias publicadas pelos periódicos: *O Paiz*, *Vida Doméstica*, *A Cruz*, *Para Todos*, *Revista Feminina*, *Vida Esportiva* e *Brasil Ilustrado*, o autor intentou analisar as representações empreendidas no âmbito institucional e as imagens construídas acerca das mulheres pobres e operárias, considerando as articulações entre os discursos científico e religioso a partir da instituição.

Em atenção à análise das fontes documentais e aos impressos correspondentes ao período investigado, Luiza Pinheiro apresenta

no terceiro capítulo, *Táticas e estratégias cotidianas no asilo de menores abandonados: uma análise através dos periódicos*, uma estudo sobre o funcionamento do Asilo de Menores, criado em 1907, no Rio de Janeiro. Caracterizada por ser uma instituição temporária voltada para o abrigo de menores, o Asilo objetivava, primordialmente, regenerar as crianças internadas através do trabalho e da disciplina. O texto aborda uma perspectiva crítica sobre as possíveis articulações entre as "táticas" utilizadas pelos/as asilados/as em resposta às "estratégias" impostas pelos dirigentes, procurando perceber as intenções do "mundo do internado" e da "equipe dirigente", como elementos dinamizadores das práticas regeneradoras empregadas como rotina institucional.

Encerrando a primeira parte do livro, Alessandra Moura da Silva apresenta o quarto capítulo, sob o título *Nictheroy vai ter um instituto*: *a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância e as suas principais ações (1914 - 1920),* em que realiza uma interpretação sobre a dinâmica de organização do Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói, criado em 1914. Empregando como fontes periódicos e documentos escritos pelo médico e idealizador do Instituto Almir Madeira, este capítulo examina as ações empreendidas por Almir Madeira na criação e na manutenção da instituição na produção de práticas médico-assistenciais direcionadas à prevenção e ao tratamento de doenças em gestantes e nas crianças pobres no cenário das primeiras décadas do século XX, na cidade de Niterói.

A segunda parte do livro, *Trabalho Infantil, Saúde, Judicialização e espaços urbanos*, agrega cinco capítulos que se articulam no sentido de transcorrer sobre temas associados ao universo urbano e aos processos de intervenção médico, jurídico e educativos sobre a pobreza, as doenças e as infâncias. Abrindo as discussões, o quinto capítulo sob o título de *A pandemia de gripe espanhola pela imprensa: saúde e educação nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo nos anos de 1918-1919*, Sônia Camara e Ariadne Ecar constroem uma análise sócio histórica sobre os impactos da epidemia da gripe espanhola que assolou as cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, no período

em questão. Desta forma, considerando o acervo documental da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, constituído por jornais comerciais, revistas médicas e informes veiculados no jornal *O Estado de São Paulo,* por onde se destacam artigos científicos, avisos, notícias e propagandas que circularam, especialmente entre os anos de 1918 e 1919, como também livros e relatórios que contribuem para a compreensão dos debates em torno das políticas de saúde pública nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, o capítulo tenciona refletir sobre as notícias veiculadas pela imprensa, com destaque para as matérias alusivas ao funcionamento das escolas e às discussões em torno da saúde pública no contexto de acirramento do surto da doença em ambas as capitais metropolitanas do país.

A compreensão sobre as formas de efetivação do trabalho de menores, nas fábricas da cidade Rio de Janeiro na década de 1920, e seus vínculos com as questões políticas, jurídicas e sociais que delimitam o contexto histórico em pauta compõe a temática central do sexto capítulo, *Protejamos a infância proletária! O trabalho de menores nas fábricas da cidade do Rio de Janeiro e sua regulamentação na década de 1920,* de autoria de Bruna Bottino da Silva. A análise das matérias jornalísticas dos álbuns de jornais do acervo do Primeiro Juízo Privativo de Menores Abandonados e Delinquentes, digitalizados pelo grupo de pesquisa e os periódicos disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, bem como as legislações em vigor, no período estudado, integram o conjunto de fontes acionado pela autora a fim de compreender o trabalho dos menores à época.

Objetivando analisar como os jornais operários *Voz do Povo*, veiculado no ano de 1920 e *A Classe Operária*, em 1925, perspectivaram diferentes concepções das infâncias na cidade do Rio de Janeiro, Renata Rodrigues, no sétimo capítulo, *Infância trabalhadora e educação pelos jornais Voz do Povo e A Classe Operária na cidade do Rio de Janeiro nos anos 1920,* busca examinar através das diferentes edições dos periódicos, os debates em torno das precárias condições de saúde e de educação vivenciadas por muitas

crianças pertencentes às classes trabalhadoras, devido à ausência e a ineficiência do Estado. O capítulo aborda o uso social dos jornais como estratégia de difusão e comunicação de opiniões, constituindo apontamentos e elaborações produzidos acerca das infâncias pobres.

A problemática que envolve os dispositivos jurídicos e assistenciais responsáveis pela assistência e proteção dos menores considerados delinquentes no Brasil na década de 1920, caracteriza-se como o elemento norteador do oitavo capítulo, *Infância, justiça e proteção: o Decreto 16.272 de 1923 na construção do Juízo de Menores da Capital do país,* escrito por Dante Batista Silva. Tomando como fontes principais o material de imprensa e a legislação concernente aos aspectos que envolveram as condições de assistência e proteção dos menores no período em análise, o texto investiga os embates travados no campo em que se inseriram as disputas acerca da delinquência e do abandono de menores, bem como as formas de representação dos diversos significados atribuídos às infâncias pobres na primeira metade do século XX, no Brasil.

Adicionando o interesse em problematizar o processo de judicialização instituído com a criação do primeiro Juízo Privativo de Menores da Capital do país e de outros aparatos jurídicos instituídos, Sônia Camara, Jorge Antonio Rangel (Fidel), no nono capítulo sob o título *O que vai pela imprensa: debates em torno do abandono, delinquência e aparatos jurídicos às infâncias no Rio de Janeiro (1924-1927)*, acionam um amplo repertório documental a fim de problematizar as matizes teóricas e as práticas instituídas a partir da atuação do primeiro Juiz de Menores do Brasil, José Cândido de Albuquerque Mello Mattos e da circulação de ideias e representações da infância pela imprensa e os debates instituídos para a aprovação das leis assistenciais no país.

A terceira parte do livro, sob o título *Intelectuais, instituições educativas e projetos de e para o Brasil é* composta por oito capítulos, que a partir de diferentes vieses de análise, intentam fomentar reflexões em torno da atuação dos intelectuais, das instituições e dos projetos que, produzidos em diferentes espaços tempos,

configuraram-se em tentativas, esforços de pensar e intervir no Brasil. Nessa direção, o décimo capítulo, intitulado *O pensamento social de Edgard Roquette-Pinto no Museu Nacional do Rio de Janeiro: ciência antropológica, educação e museologia (1905-1935)*, de autoria de Jorge Antonio Rangel (Fidel), tem como perspectiva sinalizar a presença do cientista social Roquette-Pinto, recuperando sua trajetória intelectual de formação nos campos médico e antropológico e sua estreita relação com a educação, com especial destaque, para sua pertença formativa e de gestão no Museu do Rio de Janeiro. O projeto roquetiano encontrava-se intrinsecamente ligado à construção de uma interpretação positiva do trópico que incluía a descoberta dos sertões do Brasil como narrativa, metáfora, concepção de brasilidade e de identidade nacional, expressando-se na proposição de uma antropologia expedicionária.

No décimo primeiro capítulo, *Por um Brasil eugênico: projetos em disputa na construção da raça brasileira (1929),* de autoria de Victoria Guilherme, discute-se o movimento eugênico no Rio de Janeiro, a partir da análise de textos apresentados no periódico *Boletim de Eugenia* e nas atas e trabalhos do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, realizado no ano de 1929. O trabalho visa demonstrar a forma polissêmica com a qual a definição de eugenia se apresentava diante dos sujeitos e espaços pelos quais era propagada e sua aplicação para pensar os problemas de uma nação com marcas escravocratas, altas taxas de mortalidade infantil e de analfabetismo frente à modernização e ao progresso esperados.

O décimo segundo capítulo, *A formação da nação pela educação em Manoel Bomfim: interpretações da infância, discursos e possibilidades* (1905-1931), Marcela Cockell, apresenta algumas concepções de Manoel Bomfim relacionadas à educação da criança e à formação da nação na sua produção escrita de 1905 até 1931. Diferente da perspectiva do eugenismo, Manoel Bomfim participou de outro movimento, o sanitarista ou higienista, que buscava intervenções sociais e do Estado no campo da educação e da saúde pública na família, na escola e na infância brasileira.

Claudio Amaral Overné, por sua vez, no décimo terceiro capítulo intitulado *Na Inspetoria de Higiene Infantil, a trajetória de Olímpio Olinto de Oliveira e o ofício de semear hábitos para conservar e aperfeiçoar a infância (1930-1934)*, nos apresenta a Inspetoria de Higiene Infantil (IHI), primeiro órgão de natureza oficial de assistência materno-infantil, analisando as ações promotoras de instrução higiênica, balizadas em preceitos da puericultura, com destaque na gestão do médico Olímpio Olinto de Oliveira. De acordo com o autor, a hipótese principal é a de que a existência dessa instituição serviu de ambiente de experimentação para a implementação de medidas destinadas à proteção e amparo físico das crianças por meio do saber científico.

O décimo quarto capítulo, intitulado *Projetando o Brasil: a educação rural na revista Infância e Juventude (1936-1937),* escrito por Cinthya de Oliveira Nunes analisa o processo de construção da educação rural para o país, como peça-chave do movimento civilizatório, que visava o progresso da nação pela saúde e educação. Utilizando como fonte primária os textos sobre educação rural, publicados no mensário pedagógico *Infância e Juventude*, destinado aos educadores e às famílias, a autora contribui para o adensamento do conjunto de discussões acerca dos embates e ideais sobre a concepção político-pedagógica atribuída à educação rural em circulação no cenário educacional na década de 1930.

Intitulado *Rádio e educação para a juventude na década de 1940: entre apropriações e representações dos intelectuais atuantes nos programas Hora da Juventude Brasileira e Universidade do Ar*, o décimo quinto capítulo de autoria de Niely Natalino de Freitas Leyendecker, apresenta os programas Hora da Juventude Brasileira (1940) e Universidade do ar (1941-1944), ambos voltados ao ensino secundário, na compreensão do posicionamento estratégico de três intelectuais, Lucia Magalhães, Abgar Renaut e Gilberto de Andrade, colocados em cargos de gestão no Departamento de Ensino Secundário, no Departamento de Ensino Geral do Ministério da Educação e Saúde Pública e na Rádio Nacional (PRA-8), respectivamente. O trabalho da autora

reconhece que rádio e educação fizeram parte das estratégias do Estado Novo para, entre outros anseios, atuar na formação da juventude aliada à concepção do novo Brasil defendida pelo Estado Novo (1937-1945).

O décimo sexto capítulo intitulado *Navegando pelos saberes e fazeres das mulheres no Movimento de Educação de Base em Tefé/AM (1970-1980)*, de Leni Rodrigues Coelho, discute as contribuições da "animação popular" para as atividades profissionalizantes desenvolvidas pelo MEB Tefé, acentuando suas conexões com a educação, a saúde e a cultura, que ocorreram de forma presencial e via rádio naquela região. De acordo com a autora, o Movimento atuou em muitas frentes de trabalho, com destaque para a educação feminina, elaborando cursos de alfabetização e de conhecimentos gerais sobre a educação do lar, os cuidados que deveriam ter com a saúde das crianças, com a alimentação, dentre outros aspectos.

O décimo sétimo capítulo, último dessa seção, intitulado *Os fascículos do Curso Supletivo de 1º Grau do Projeto Minerva – Fase II (1973-1979) produzidos pelo Serviço de Radiodifusão Educativa (MEC) e suas representações* é de autoria de Rosa Maria Garcia Monaco e trata do Projeto Minerva. O programa, em caráter obrigatório, foi criado para que fosse ao ar nos cinco dias da semana no horário permanente entre 20h - 20h30 e nos finais de semana, através de programas informativos-culturais e visava o público acima dos 17 anos que necessitasse concluir o ensino de 1º Grau. A autora, por meio do material didático (fascículos), elaborado entre 1973-1979, analisa as concepções assumidas pelo Projeto em consonância com os ideais desenvolvidos durante o governo militar.

Por fim, a última parte do livro, *História da Educação, ensino e extensão*, debruça-se sobre duas experiências pedagógicas desenvolvidas em projetos do NIPHEI junto às turmas de graduação na FFP/UERJ e, em escola pública do município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro. O décimo oitavo capítulo, *Cinema Falado: história e memória como elementos dinamizadores das práticas pedagógicas*, de autoria de Monica Ferreira de Farias, Nicole Côrtes Pessanha de Lima e Carolina Conceição da Silva de Oliveira, objetiva analisar o

uso do cinema como instrumento de problematização das práticas pedagógicas, através da realização de oficinas, organizadas com a exibição de filmes e vídeos relacionados ao campo da Educação na Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva, localizada no Município de São Gonçalo, Rio de Janeiro. As autoras buscam destacar a discussão sobre as possíveis articulações entre as memórias coletivas e individuais das/os professoras/es e a efetivação das experiências pedagógicas e das práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar.

Narrativas de estudantes nas aulas de História da Educação: um olhar sobre trajetórias na docência durante a formação inicial, décimo nono capítulo, de autoria de Marilene Antunes e Lorrane Lima Fardim, objetiva abordar diferentes concepções de docência, produzidas a partir da realização de atividades nas aulas de História da Educação com as/os alunas/os do primeiro período do Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores, procurando demonstrar o que se entende por docência e interesse na profissão como uma ação complexa nas memórias das/os estudantes, condicionada aos acontecimentos sociais e políticos do tempo histórico e constituída pelas experiências de família, de formação, construídas em diferentes trajetórias de vida.

Em sua produção, esse livro contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Edital Universal (2022-2025), a partir do projeto de pesquisa *Cartografia das infâncias e sua judicialização no Brasil de 1927 a 1990*, coordenado pela Professora Sônia Camara. Como parte dos produtos realizados no âmbito do projeto, o livro agrega vinte e um/a pesquisadores/as que compõem o grupo de pesquisa e uma pesquisadora convidada para participar da publicação. Em sua concepção, o livro nasce do desejo de socializar e difundir pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento acerca dos diferentes agentes e agências sociais que, por muito tempo, não se constituíram em sujeitos de reflexão, de escuta e de compartilhamento.

De tal modo, esperamos que este livro possa contribuir com os leitores de primeira viagem e para os que já se encontram em alto mar, estabelecendo diálogos sobre as metodologias, os objetos, os itinerários e as fontes acionadas pelas pesquisas aqui reunidas. Fica o convite à leitura, desejando que a mesma possa ensejar encontros e despertar desejos, pois a história sempre permite outros possíveis que não se esgotam no aqui e agora.

Referências

CAMARA, S. O ensino de História da Educação na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo da UERJ: algumas reflexões. *In*: GONDRA, J. G. *et al.* (org.). **História da Educação no Rio de Janeiro:** instituições, saberes e sujeitos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

DOSSE, F. **Paul Ricouer**: um filósofo em seu século. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 2017.

GINZBURG, C. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NEVES, L. B. **A construção do discurso científico**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

VELHO, G. **Individualismo e cultura. Notas para uma Antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora LTDA, 1987.

PRIMEIRA PARTE:

INSTITUCIONALIZAÇÃO E AÇÕES ASSISTENCIAIS

CAPÍTULO 1

O Asilo de Santa Leopoldina e o pensamento médico-higienista na capital da província fluminense (1854-1892)

Leonardo Fonseca

Introdução

Este texto é fruto do estudo de Tese,[1] que teve como objetivo analisar o contexto de criação do Asilo de Santa Leopoldina, na capital da província do Rio de Janeiro e a influência do pensamento médico-higienista na rotina da instituição, no período de criação da instituição em 1854 e 1878, quando ocorreu a substituição da gestão do governo interno da instituição.

Utilizamos como fontes, os relatórios da Presidência da Província do Rio de Janeiro, a partir do portal *Center for Research Libraries*, e periódicos que circularam na província na segunda metade do século XIX, a partir de buscas no portal da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Para este capítulo, utilizamos reportagens do *Diário do Rio de Janeiro* e do *Correio Mercantil.* Além de documentos sob a guarda do Arquivo Público do Rio de Janeiro.

O objeto de estudo foi o Asilo de Santa Leopoldina, instituição de educação e assistência à infância desvalida, criada no ano de 1854, na capital da província do Rio de Janeiro, a cidade de Niterói. Junto ao asilo, outra organização abordada é a Irmandade de São Vicente de Paulo, de matriz religiosa, católica e que foi composta por militares, políticos, advogados, médicos e demais membros da sociedade imperial. Criadas pela presidência da província do Rio

[1] Este texto é parte das discussões elaboradas em pesquisa de doutoramento (Fonseca, 2023), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ).

de Janeiro, por meio dos Decretos n.º 4 e 5, assinados pelo então vice-presidente João Pereira Darrigue de Faro, Barão de Rio Bonito,[2] com o objetivo de cuidar da infância desvalida na província fluminense.

Entendendo-se como infância desvalida,[3] as crianças pobres que tivessem atestado de pobreza e órfãs de ambos os pais, ou somente de um deles, com a apresentação da certidão de óbito no ato de solicitação de uma vaga no asilo. Estas, portanto, eram consideradas pela instituição como crianças sob risco de incorrerem na marginalização, necessitando, aos olhos da irmandade, de proteção e por isso elegíveis para ingresso. Corrobora esse entendimento a conceituação de infância desvalida elaborada por Schueler:

> Segundo as definições de época, ser um desvalido correspondia a viver num estado de pobreza e de ausência de valor. Desvalido, assim como pobre, era todo aquele que, com poucas posses ou sem o necessário para viver, não dispunha da proteção de alguém que lhe garantisse um valimento. A noção de 'infância desvalida', portanto, remetia aos meninos e meninas despossuídos, ou seja, àqueles provenientes dos segmentos mais pobres da cidade (2001, p. 162, grifo da autora).

A adjetivação da infância como desvalida demonstra que há diferenças acerca da categoria infância, que envolve grupos e classes sociais diversos. Além disso, deve-se considerar os embates e a sua construção dentro de um determinado contexto cultural, político e econômico. Quanto ao século XIX, destacamos os denominados asilos[4] orfanológicos, que foram algumas das

---

[2] O Barão de Rio Bonito foi, entre comerciante, militar, político e Titular do Império, o primeiro provedor da Irmandade de São Vicente de Paulo, nomeado pelo Imperador Pedro II (Silva, 2009, p. 21).

[3] Segundo dicionário da língua portuguesa do século XIX, desvalido é aquele que não tem valimento para com alguém; que não tem homem, pessoa que o proteja e lhe valha. "DESVALIMENTO, s. m. Desvalia, falta de valimento, desgraça, desprivança" (Silva, 1813, p. 606).

[4] Atualmente o termo asilo, além de uma categoria jurídica, remete a uma instituição de acolhida de idosos. Durante o período em que este estudo se

instituições destinadas a realizar ações assistenciais para a infância desvalida no Brasil Império e Primeira República.

De acordo com Rizzini (2004, p.168), em sua maioria, as instituições assistenciais criadas neste período eram do tipo asilar, "ou seja, composta por internatos onde o contato do interno com a sociedade e com a família era rigidamente controlado". As instituições asilares apresentavam diferentes formas de organização, uma vez que, segundo a autora, os asilos "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)" (Rizzini, 2004, p. 168).

O contexto de criação do Asilo de Santa Leopoldina em Niterói

O Asilo de Santa Leopoldina[5] e a Irmandade de São Vicente de Paulo foram criadas em 1854, mas vale destacar que a Assembleia Provincial do Rio de Janeiro aprovou, anos antes, em 19 de junho de 1850, através da Lei provincial número 537, a criação de um Asilo para a Infância Desvalida[6] na província fluminense. A lei autorizava um valor anual que o Governo Provincial destinaria à instituição, no entanto era insuficiente para a sua manutenção.[7]

Como estratégia para a escassez de recursos financeiros, a lei indicava a possibilidade da Presidência da província do Rio de Janeiro destinar a administração do asilo à confraria de Nossa

concentra (Século XIX), também era utilizado para instituições que abrigavam crianças órfãs e desvalidas (Silva, 1813, p. 203).

[5] A fim de registro, também foi criado um asilo de mesmo nome, Asilo de Santa Leopoldina, na província de São Pedro do Rio Grande do Sul, através do Regulamento de 5 de setembro de 1857 (Arraiada; Tambara, 2004, p. 165).

[6] Este asilo não chegou a funcionar e seria a base do que futuramente se tornaria o Asilo de Santa Leopoldina, em 1854.

[7] Nos relatórios da Presidência da Província do Rio de Janeiro pode-se verificar que o Asilo de Santa Leopoldina figura no mesmo rol das Casas de Caridade, tais como as Santas Casas de Misericórdia, recebendo subsídios a partir da extração de loterias, por exemplo.

Senhora da Conceição,[8] que seria auxiliada pelo governo, a partir de subsídios, mas também fiscalizada por ele. Deste modo, o Artigo 4° estabelecia que:

> Fica igualmente em vigor o artigo 20 da lei n. 537 de 19 de junho de 1850, que criou nesta cidade um asilo para a infância desvalida, podendo o presidente da província para sua realização cometer à confraria de Nossa Senhora da Conceição a sua administração, sob o auxílio da província e imediata fiscalização do governo (Rio de Janeiro, 1851, s/p.).

A possibilidade da entrega da administração a uma confraria ocorria pelo fato de o Governo Provincial não dispor de meios financeiros e administrativos para a manutenção do asilo. Existia um grande *déficit* financeiro no tesouro provincial pois sendo a província fluminense exportadora de café, dependente, portanto, de mão de obra escravizada, foi impactada pela proibição do tráfego negreiro em 1850. A Assembleia Provincial buscava estimular a economia focando projetos na área de transportes para integração das comunicações e o escoamento da produção agrícola e desenvolvimento da província. Produzindo assim um aumento significativo do gasto provincial com obras públicas a fim de acalmar os fazendeiros proprietários de escravizados (Gouvêa, 2008, p. 47;162).

No entanto, o presidente da província, João Pereira Darrigue de Faro, Barão de Rio Bonito (2 de maio de 1854 a 13 de setembro 1854), como demonstrado em seu relatório de 2 de maio de 1854, (Rio de Janeiro, 1854) não consentiu com a indicação da Assembleia Provincial fluminense. Em relatório de 2 de maio de 1854, enviado ao Imperador, Faro afirma ser a ordem terceira da Conceição uma instituição venerável:

> [...], mas esta ordem instituída com fim diverso não pode considerar o asilo como principal objeto de seus desvelos; seu caráter de instituição local faz que ela seja menos própria para dirigir um estabelecimento criado para toda

[8] A partir das fontes analisadas, não foi possível encontrar mais informações sobre esta confraria e os motivos de ter sido inicialmente escolhida.

> a província; além disso ela em sua proposta, como Vossa Excelência se recorda, exige do governo o que este não pode dar. Na proposta de que falo, o asilo parece ser considerado mais como um estabelecimento do governo, de cuja administração a ordem da Conceição se incumbiria no caráter de preposto, do que como instituição de caridade apenas provocada, protegida, e auxiliada pelo governo. Semelhante princípio parece-me inadmissível em vista da lei que equipara o asilo às casas de caridade, tem o inconveniente de privá-los dos seus mais poderosos sustentáculos, e talvez algum espírito mais escrupuloso nele descubra ressaibos de socialismo (Relatório da Presidência da Província, 1854).

Pode-se evidenciar, em seu relatório endereçado ao Imperador, uma preocupação em encontrar uma instituição que se destinasse a gerir o asilo como principal atividade. Também havia preocupação por parte do representante da administração provincial em não ser a instituição asilar confundida com um estabelecimento do governo. No entanto, interessante notar, este projeto surgiu do poder legislativo e do executivo da província fluminense, que determinavam o atendimento à infância desvalida de toda a província e procuravam destinar a sua administração a uma entidade fora da estrutura do governo provincial.

A não vinculação com o governo provincial justificava-se devido à equiparação da instituição asilar às Casas de Caridade,[9] as quais recebiam donativos do orçamento provincial, mas eram administradas por irmandades leigas.[10] Até meados da década de 1850, a província fluminense destinou um grande volume de

[9] De acordo com Pimenta e Santa Rita (2019), as Casas de Caridade criadas durante os Oitocentos estavam relacionadas com o objetivo de atender a uma população pobre no que tange à assistência à saúde, para elas, no entanto, a denominação Casa de Caridade "englobava estabelecimentos de assistência à saúde muito diferentes entre si. Em comum, tinham o subsídio do governo provincial, que distribuía o resultado da arrecadação de loterias de acordo com a necessidade. Havia, no entanto, muita reclamação sobre o não recebimento do auxílio, sobretudo na primeira metade do século XIX" (2019, p.72).

[10] As irmandades leigas não estavam subordinadas à Roma, possuíam integrantes leigos (não consagrados, embora integrantes do clero também poderiam fazer parte delas), ou seja, eram religiosas, compostas por católicos, mas não eram subordinadas a uma congregação religiosa. Cf. Oliveira (2001).

recursos[11] à saúde pública, à caridade e à Igreja Católica. Situação revertida nos anos seguintes, com reduções dos valores para essas áreas, tendo sido destinados maiores recursos para os gastos com obras públicas, tendo em vista o desenvolvimento econômico da província (Gouvêa, 2008, p. 47).

Em relação à questão da organização da assistência no período imperial, Marcílio (2019, p. 152) e Sanglard (2021, p. 4) auxiliam na compreensão de que a Lei dos Municípios de 1828 disciplinou a obrigação das Câmaras Municipais criarem e manterem as Casas de Caridade. Nessa direção, a autora afirma que:

> Entretanto, ao definir que caberiam às câmaras a criação e a manutenção de Casas de Caridade, e as câmaras só cuidariam dos expostos no caso de cidades onde não houvesse casas de misericórdia, o legislador transferia às instituições de caridade a obrigação na criação dos expostos, órfãos pobres e desamparados; bem como a assistência em geral. Aí reside uma das chaves para entendermos a abertura das Casas de Caridade ou de Misericórdia no período imperial (2021, p. 4).

A argumentação proposta pela autora colabora para explicar a estratégia do Barão de Rio Bonito (Relatório da Presidência da Província, 1854), em destinar o asilo a uma administração leiga. Ou seja, as Casas de Caridade, categoria em que o governo provincial caracterizou o Asilo de Santa Leopoldina, recebiam subsídios do Estado Imperial para organizar a assistência em geral. As instituições leigas que administravam a caridade no Império não eram estabelecimentos governamentais, mas dependiam dos valores destinados a elas no orçamento provincial, embora não

[11] Gouvêa (2008) apresenta um quadro com as despesas da administração provincial do Rio de Janeiro e discrimina os seguintes valores para a rubrica de Caridade e saúde pública: no período de 1848 a 1855, de 27:200$ no ano de 1848 (valor da despesa total deste ano: 1.150:000$), aumentou para 41:920$ no ano de 1853 (total de despesas neste ano: 1:404:000$), e no período de 1854 a 1868, ocorreu uma forte diminuição nos recursos, de 41:920$, no ano de 1854 (total de despesas: 1.499:209$) para 900$ no ano de 1868 (total de despesas deste ano: 3:408:620$) e nos anos seguintes os recursos destas rubricas não passaram de 1:300$, mesmo com o aumento total de despesas em outras rubricas (2008, p. 46).

fossem suficientes para atender a todas as suas necessidades (Sanglard, 2021, p. 17).

Importante destacar que mesmo a Lei dos Municípios de 1828 tendo destinado às Câmaras Municipais a criação e manutenção destas instituições, a municipalidade frequentemente relutava em auxiliá-las, ficando as Assembleias Provinciais obrigadas a subsidiar muitas delas, em especial as Misericórdias (Marcílio, 2019, p. 152).

Como Niterói não possuía uma misericórdia e, por ser a capital da província, sediar um asilo da infância desvalida facilitaria o acesso, isto é, estaria ao alcance da fiscalização e de possíveis indicações dos deputados provinciais, para preenchimento das vagas na instituição, e atenderia à toda municipalidade da província. O que acabou ocorrendo, tendo em vista que o asilo recebeu meninas vindas do interior[12] (Felberg, 2018, p. 53).

Para Gouvêa (2008, p. 313), a atuação da Assembleia Provincial em buscar atender aos problemas e questões fluminenses deu-se em função de uma mudança em relação à predominância dos debates na instituição. Se, nas décadas de 1830 e 1840, a Assembleia estava voltada para a gestão da alta política no país, o perfil mudou no final da década de 1840 e início de 1850, quando os deputados passaram a se empenhar na gestão das questões provinciais. De acordo com a autora:

> Era ali que decisões poderiam ser formalmente tomadas, reforçando a relevância do cenário político provincial. De certa forma, a assembleia parece ter alcançado um equilíbrio de poder aos olhos dos políticos provinciais. Ao mesmo tempo, um grupo mais organizado de políticos provinciais cristalizou mais claramente suas estratégias, bem como a própria assembleia havia se consolidado na qualidade de principal fórum político na província. A mudança na composição da assembleia confirmou esse traço.

[12] Felberg (2008), ao analisar a origem das meninas encaminhadas ao Asilo de Santa Leopoldina entre os anos de 1854 e 1892, identifica, dentre um total de 176 asiladas, que 43 procediam de Niterói, 42 da Corte, 19 de outros localidades da província do Rio de Janeiro, 6 de outras províncias, 1 de Portugal e 65 de origem não identificada (Felberg, 2008, p. 53).

> Durante o período, os deputados levaram a assembleia a desenvolver uma relação muito mais forte com vários municípios fluminenses. Isso ajudou a diferenciar as questões fluminenses, e quanto mais isso acontecia, mais importância os políticos provinciais conferiam à Assembleia Provincial (2008, p. 314).

Com o Ato Adicional de 1834 reduzindo a autonomia das Câmaras Municipais na tomada de decisões, a municipalidade tornou-se extremamente dependente da administração provincial, principalmente na questão orçamentária. Essa mudança no debate político da Assembleia Provincial, voltada às questões fluminenses, acabava por justificar, em parte, o movimento da instituição em criar um asilo para a infância desvalida a fim de atender os municípios da província.

Em 1854, regulamentou-se, a partir do Decreto número 5 da Presidência da província (Rio de Janeiro, 1854), a criação do Asilo de Santa Leopoldina, tendo recebido o nome em homenagem à Imperatriz Maria Leopoldina de Áustria (1797-1826), mãe do Imperador Dom Pedro II, uma vez que o asilo ficara sob sua proteção.[13] Em mensagem ao Imperador, o Barão do Rio Bonito expôs qual seria o objetivo da instituição:

> O asilo para a infância, qual eu penso estar na mente da lei, deve receber os meninos desvalidos, e não só criá-los, e educá-los, dando-lhes instrução primária, como, logo que tomem a idade própria, ensinar-lhes algum ofício que lhes garanta a subsistência, quando algum se emancipe: daqui a necessidade de compreender 2 estabelecimentos diversos. Não sendo possível fundá-los desde logo, aconselha a razão que se comece pelo mais urgente, e este é sem dúvida a casa de educação: o das oficinas ao menos por algum tempo poderá ser dispensado, empregando-se os filhos do asilo nos arsenais do estado, ou nas oficinas particulares (Relatório da Presidência da Província do Rio de Janeiro, 1854).

[13] Foi proposto e pedido ao Imperador que ele e a Imperatriz pudessem apadrinhar ou conceder sua "Augusta proteção" à instituição asilar, o que foi aceito e permitido por eles (Relatório da Presidência da Província do Rio de Janeiro, 1854).

O Barão tinha o intuito de promover destinos diferentes aos meninos, criando um colégio que lhes ensinasse algum ofício, mas reconhecia que ainda não era possível fazê-lo. A ideia foi retomada em 1859, através do Decreto 1.126, que criava um colégio de artes mecânicas para meninos pobres, em Niterói, instituição exclusiva para meninos desvalidos. No entanto, a instituição nunca foi efetivada.

Ao nos debruçarmos sobre as razões pelas quais a instituição se tornou restrita para o público feminino, alguns indícios (Ginzburg, 1989) foram observados, como a ausência do envio dos recursos por parte do governo da província para a construção de um prédio que atendesse os meninos. Sanglard (2021, p. 18) afirma que as instituições voltadas à infância se preocupavam com a inserção profissional de meninos e meninas, tendo os primeiros como principal destino, no século XIX, as oficinas do Arsenal de Marinha, enquanto, para as meninas, eram oferecidos o trabalho doméstico "de lavadeiras, cozinheiras, engomadeiras e professoras", preocupação também observada no Asilo de Santa Leopoldina quando, por exemplo, ensinava as prendas domésticas.

Para administrar o asilo da capital da província fluminense, a presidência resolveu criar a Irmandade de São Vicente de Paulo, a partir do Decreto número 4 (Rio de Janeiro, 1854) responsabilizando-a, portanto, pela organização e manutenção do Asilo de Santa Leopoldina. O então presidente da Província do Rio de Janeiro, Barão de Rio Bonito (Rio de Janeiro, 1854), explicava sua intenção no documento que criou as instituições:

> Por ocasião da visita de SS. MM. a Niterói realizou-se o pensamento que presidiu a lei n. 537 de 19 de junho de 1850, no artigo 20. Está criado um asilo para a infância desvalida, sob a invocação de Santa Leopoldina, e debaixo da administração de uma irmandade de S. Vicente de Paulo. Nos documentos anexos a este Relatório encontrareis as bases com que resolvi criar essa irmandade; o modo por que estabeleci e fundei o asilo, de acordo com as ideias que a este respeito me ofereceu o Sr. Conselheiro Barbosa; o discurso que nessa ocasião tive a honra de dirigir a S.M. o Imperador, e a resposta que o mesmo augusto Senhor se dignou de dar-me. Na lista dos

> irmãos fundadores vos mandei considerar e inscrever, posto que não estivésseis todos presentes, visto que partiu da assembleia provincial a ideia daquela santa instituição. Como vereis, S.M. o Imperador houve por bem aceitar o título de protetor do asilo, e deu-lhe de esmola 3:000$000 rs, e S.M. a Imperatriz 2:000$000 rs. Sendo o estabelecimento, não especial para Niterói, porém geral para toda a província, dirigi-me às câmaras municipais e a muitos cidadãos importantes de todos os lugares para que agenciassem donativos, que possam com as quantias já subscritas servir para um fundo patrimonial do asilo, para o qual é provável que passe grande número de órfãos desvalidos que existem nos diferentes municípios, aliviando até certo ponto as casas de caridade que os tem recebido; por isso espero que amparais com os meios precisos esta pia instituição com que dotastes a nossa província (Rio de Janeiro, 1854).

No relatório, há um anexo em que se encontra, na íntegra, o Decreto número 4 e seus artigos que regulamentavam as bases para incorporação da Irmandade de São Vicente de Paulo, na província do Rio de Janeiro. De acordo com o Art. 2º do Decreto, a irmandade deveria exercer caridade evangélica, com proteção e educação à infância desvalida, tendo como inspiração o legado de São Vicente de Paulo, em relação à caridade (Rio de Janeiro, 1854).

Sendo um homem muito próximo do Imperador (Sanglard, 2021, p. 14), o Barão de Rio Bonito convida Suas Majestades Imperiais para serem protetores do Asilo de Santa Leopoldina, o que foi aceito. Como vemos nos Artigos 3, 4 e 7 do Decreto de criação da Irmandade de São Vicente de Paulo, a vinculação da instituição com o Imperador:

> Art. 3°. A Irmandade de S. Vicente de Paulo, na província do Rio de Janeiro, é inaugurada sob a muito Alta e Poderosa Proteção de S. M. o Imperador, o Senhor D. Pedro II, e de S. M. a Imperatriz.
> Art. 4°. A Irmandade será instalada no dia, que S. M. o Imperador houver por bem designar; qualquer seja o número dos irmãos inscritos.
> Art. 5°. A administração central da Irmandade será instituída na imperial cidade de Niterói, e procurará ramificar-se por toda a província do Rio de Janeiro, criando filiais, onde convier.
> Art. 6°. A administração central terá o título de – Mesa Administrativa da Irmandade de São Vicente de Paulo; e se comporá, nos primeiros dois anos

> de sua fundação, de um provedor, um vice-provedor, um tesoureiro, um secretário, um procurador, e quatro irmãos diretores.
> Art. 7°. S. M. o Imperador, na qualidade de protetor, Se Dignará nomear o provedor e o vice-provedor. Os outros mesários serão propostos pelo provedor em reunião dos irmãos, que aprovarão ou rejeitarão, por escrutínio secreto, sem discutir. Ao provedor compete, logo que tomar posse, designar um substituto para os casos de impedimento seu e do vice-provedor. No caso de vaga de ambos os cargos, ou de um deles, dentro do biênio, servirá para preencher o tempo que faltar, quem S. M. o Imperador designar (Rio de Janeiro, 1854).

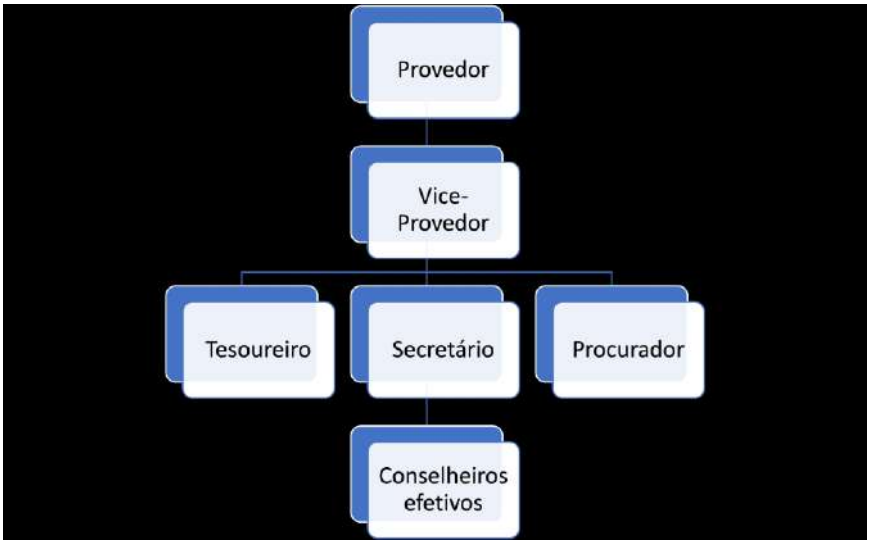
Concordamos com Sanglard (2021, p. 14), quando a autora afirma que esta prerrogativa do Imperador Dom Pedro II, de nomear o provedor e o vice-provedor, e de seu *status* de protetor, demonstra influência e relevância política desta instituição asilar, o que conferia singularidade ao Asilo de Santa Leopoldina como uma instituição de caridade, sobretudo, quando comparada às suas congêneres.

No Artigo 5° o Decreto determina a cidade de Niterói como sede e sinaliza para a possibilidade de ramificação da instituição, a partir da criação de filiais em outras localidades da província. De acordo com a análise dos documentos a que tivemos acesso, tais como os relatórios da presidência da província e dos relatores dos provedores da Irmandade de São Vicente de Paulo, embora essa possibilidade fosse cogitada, nunca se concretizou.[14]

No Artigo 6º compreende-se que a administração central da irmandade se daria por meio da Mesa Administrativa da Irmandade de São Vicente de Paulo. Portanto, foi a partir dessa estrutura administrativa que a irmandade organizou, tomou decisões e fez a gestão do Asilo de Santa Leopoldina. A seguir, no Quadro 1, o organograma com as funções dos integrantes da Mesa Administrativa:

[14] O Asilo de Santa Leopoldina serviu de modelo ou inspiração para a criação de outras instituições congêneres, como a Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo. Ver: (Baggio, 1987, p. 53); (Tavares, 2022).

Quadro 1 – Organograma da Mesa Administrativa da Irmandade de São Vicente de Paulo



Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

O Imperador e a Imperatriz acabaram por aceitar os títulos e apadrinharam o asilo, passando a doar quantias financeiras[15] para o fundo patrimonial da instituição. No periódico *Diário do Rio de Janeiro*, edição número 174, de 26 de junho de 1854, na seção Folhetim, sob o título Revista, a visita das Majestades Imperiais a Niterói para, dentre outros compromissos, participarem da inauguração do asilo é registrada de forma muito elogiosa. A doação é descrita pelo jornal como uma "avultada quantia" e caracteriza a doação como um ato misericordioso e que certamente seria retribuído do ponto de vista religioso:

> O pio estabelecimento, essa concepção de boa hora, essa inspiração sublime de virtude, foi dotada por SS. MM. II. com uma avultada quantia. Todos nós sabemos que todas ou quase todas as empresas beneficentes morrem aqui

[15] De acordo com o relatório da presidência da província do Rio de Janeiro: "S.M. o Imperador houve por bem aceitar o título de protetor do asilo, e deu-lhe de esmola 3:000$000 rs, e S.M. a Imperatriz 2:000$000 rs" para o fundo da instituição, no ano de sua inauguração (Rio de Janeiro, 1854).

> em nossa terra pela falência de meios, e SS. MM. II. amparando com o prestígio de sua proteção, cobrindo-a com o manto de sua beneficência, elevando-a com uma parte de sua fortuna, não praticarão somente um desses atos de caridade a que estamos habituados já, porém também um grande serviço, uma grande ação! E esse apoio tanto mais eficaz, quanto verdadeiro, torna-se nas circunstâncias de que falamos, na aplicação que teve, de um grande interesse para a memória que há de ficar gravada de seu passeio à capital da província; ela nunca faltou ao precisado como escola, - nem a ninguém como graça ou presente, - proteção e auxílio, empregada como foi, indo dar vida e animação a um estabelecimento semelhante não conquistarão somente as boas simpatias, leal reconhecimento de seu povo niteroiense, abrirão pela estrada da virtude o caminho lapisado de flores que lhes há de servir para a passagem fatal e gloriosa do vestíbulo da eternidade. Deus que tudo vê e tudo julga, já vos viu e julgou, um côro de anjos vos esperará em vossa entrada no celestial paraíso destinado aos que se souberam compreender, e sereis ambos levados ao som das dulias dos anjos, na nuvem das orações desses infantes desvalidos, no trono da admiração de todos, e ofuscantes pelos raios do resplendor de vossas virtudes (Folhetim: Revista, Diário do Rio de Janeiro, 26 de junho de 1854).

Em relação à questão das doações, vale destacar que o decreto também mencionava o fato de a instituição servir não somente à capital da província, mas à toda província fluminense. No documento há uma conclamação para que as câmaras municipais e cidadãos importantes agenciassem donativos para o fundo. Temos como exemplo desses donativos, os que foram enviados pelo Barão de Capivary e seu filho, Joaquim Ribeiro de Avellar, ao asilo (Muaze, 2006, p. 188). Quanto a doações às instituições de caridade, Muaze (2006), ao abordar o desenvolvimento econômico da província, afirma que:

> A década de 1850 foi bastante favorável aos cafeicultores que viveram o ápice da produção fluminense entre os anos de 1855/56, totalizando 9.400.000 arrobas de café colhidas, o equivalente a 80% da produção nacional e 50% da mundial. Aproveitando esta boa fase das exportações, o barão investiu na compra de ações, em seu nome e de seu filho, da Companhia Estrada de Ferro D. Pedro II e do Banco Comercial e Agrícola, e contribuiu para diversas obras religiosas (Igreja Nossa Senhora da Glória, Matriz de São José do Recife e Asilo de Santa Leopoldina) e leigas (construção do Teatro Lírico e do Teatro de Niterói) (Muaze, 2006, p. 187-188).

A ação do Barão de Capivary em doar para obras religiosas e para o Asilo de Santa Leopoldina, ou seja, para a caridade, não era raro entre os pertencentes à elite econômica. A aristocracia no Império constituía-se de benfeitores que apoiavam as instituições assistencialistas. Para Sanglard (2021, p. 2), esse comportamento da elite fluminense em auxiliar financeiramente, a partir de doações, a criação e manutenção de Casas de Caridade demonstra o aspecto de que objetivava-se agradar ao Imperador e/ou agradecer por mercê desejada ou recebida. Para a autora, essas ações da elite poderiam significar que esperavam um título nobiliárquico para distinção social, legitimação e reconhecimento no cenário nacional. Assim, como:

> A característica da nobreza brasileira era o mérito. Era preciso ter feito algo para merecer o título e, sobretudo, a distinção *com grandeza* – eram os 'serviços prestados' em prol de ações de interesse da Monarquia: contra a cólera, morbus, em prol do Hospício de Pedro II e da Guerra do Paraguai, em favor de flagelados da seca do Ceará. As ações eram amplas e diversificadas, mas as de cariz caritativo e filantrópico tinham especial apreço. Os aniversários natalícios na família imperial constituíam datas em que eram distribuídas mercês, não à toa muitas das instituições aqui analisadas tiveram sua criação no dia do aniversário de Pedro II. É neste jogo de interesses que a criação destas instituições deve ser entendida (2021, p. 23, grifos da autora).

Estas práticas evidenciavam relações entre a filantropia pública e a privada (Marcílio, 2019, p. 153), bem como as relações políticas através das instituições de caridade que acabavam por servir à consolidação do poder imperial (Sanglard, 2021, p. 23). Deste modo, após criar, a partir do Decreto n.º 4, a Irmandade de São Vicente de Paulo, o Decreto n.º 5 passou a tratar da criação do Asilo de Santa Leopoldina que expôs em seu Art. 2º, o público a que se destinava a instituição:

> Art. 2° O asilo da infância desvalida é destinado a receber, educar e restituir a sociedade, com algum ofício ou profissão, os meninos e meninas, de qualquer dos municípios da província, que, por abandono, absoluta

> indigência dos pais, orfandade, ou quaisquer outros motivos, necessitem deste socorro (Rio de Janeiro, 1854).

As crianças desvalidas, tanto do sexo feminino, quanto do masculino, foram aceitas nos primeiros anos do asilo, mas a partir de 1866, o Asilo de Santa Leopoldina passa a atender exclusivamente meninas. As crianças do sexo feminino deveriam ter entre três e oito anos de idade no ano de ingresso, e, para serem admitidas, deveriam apresentar atestado de pobreza, certidão de batismo, laudo de que não possuíam doenças contagiosas e a certidão de óbito de ambos os pais ou de um deles.

A partir do ingresso, elas deveriam permanecer no Asilo até os 21 anos de idade, quando adquiriam a maioridade penal. De acordo com Casadei (1997, p. 101), "as meninas ali educadas recebiam orientação para serem futuras donas de casa ou treinadas para exercerem a profissão de criadas", outras chegaram a ser recolhidas pelos parentes. A instituição asilar permitia a retirada das moças pelos familiares somente quando estas completassem 21 anos de idade, a exceção se dava quando a Mesa Administrativa autorizava a saída para matrimônio.

Observamos, ao analisar o conjunto das fontes, que existiu um imbricamento entre o asilo e a irmandade, ou seja, não era raro registrar nos relatórios dos provedores da Irmandade de São Vicente de Paulo, o título de relatório do Asilo de Santa Leopoldina ou até mesmo relatório da Mesa Administrativa do Asilo de Santa Leopoldina.

A influência do pensamento médico-higienista no asilo

Em meados do século XIX, o campo médico estava se constituindo e foram formulados discursos médico-higienistas acerca da educação escolar que fortaleceriam a ação do Estado em direção a uma tentativa de inculcar hábitos e comportamentos nos indivíduos. De acordo com Gondra, "a perspectiva civilizatória constituiu-se em seu marco organizador, desdobrável no controle

dos espaços, do tempo, da nutrição, das vestimentas, da sujeira, dos órgãos dos sentidos, dos corpos, da inteligência e das vontades" (2004, p. 6).

Deste modo, o espaço da instituição escolar era privilegiado para disciplinar os corpos das crianças, condicionando-os à realização de novos hábitos e reprimindo comportamentos desviantes. Para Gondra (2004, p.526), o fortalecimento do pensamento médico-higienista coincide com a ascensão e consolidação do Estado Imperial, que visava a partir deste campo, estabelecer o controle demográfico e político da população.

De acordo com Costa (1999, p.51), buscava-se supervisão das práticas dos cuidados físicos das famílias sobre as crianças e, no caso dos pobres, prevenir os efeitos da miserabilidade. A estes últimos, o autor afirma que foram implementadas campanhas de moralidade e higiene da coletividade.

Chalhoub (2017, p. 34) aponta que, na Corte Imperial, seus administradores, a partir da emergência de epidemias de febre amarela, em 1850, e de cólera, em 1855, voltaram-se para a questão da salubridade pública. Foram sendo observadas e inspecionadas as condições higiênicas das habitações coletivas, neste caso, os cortiços vão sendo combatidos por sua precariedade na questão higiênica e por ser um local de resistência, da luta dos negros contra a escravização. Os cortiços e as casas de cômodos, ainda segundo ele, foram alternativas de moradias para os escravizados, libertos e negros livres em geral. O autor afirma que, neste contexto, foram construídas e unificadas as ideias de "classe pobre" e "classe perigosa", pois eram associadas à desordem e à transmissão de doenças. Os pobres eram suscetíveis aos "vícios" e à ociosidade, os higienistas propagavam que era preciso reprimir estes hábitos de não trabalho, proteger as crianças pobres dos vícios dos pais e, portanto, cuidar da educação dos menores (Chalhoub, 2017, p. 34).

Casadei (1997, p. 151), ao analisar os atestados médicos da Casa de Saúde Nitheroyense, entre 1857 e 1861, afirma que as doenças mais comuns em Niterói, neste período, eram a febre amarela, varíola, pneumonias, tubérculos pulmonares, hepatite, bexiga, febre

tifoide e diarreia senil. A autora aponta para as ações voltadas para a salubridade pública planejadas pelas autoridades locais, para o bem da higiene pública, citando como exemplo o discurso do engenheiro inspetor Doutor José Martins da Silva, que em janeiro de 1876, alertava sobre a quantidade de pântanos na cidade que contribuíam para produção de febres intermitentes e que deveriam ser transformados em lagos e jardins para lazer público.

Gondra (2007) analisa a forma escolar que a doutrina higienista pretendeu legitimar junto aos professores primários, baseado no exame de quatro conferências pedagógicas apresentadas pelo Doutor Gallard, na Sorbonne, em 1867, por ocasião da Exposição Universal de Paris. "Em 1873, as conferências foram publicadas em um opúsculo intitulado 'Hygiene para uso dos mestres-escola' destinado 'às administrações das escolas do Império' e para onde conviesse 'a prática do que ensina'" (2007, p. 187, grifos do autor).

De acordo com o autor (2007), a higiene é um saber especializado do campo médico. Para se legitimar no contexto do século XIX, empregou dois vetores: um voltado para ordem médica, na tradução de compêndios e divulgação científica, e o outro apontado para as instituições da sociedade como igreja, prisão, família, escola, entre outros. No que se refere especificamente à escola, fez-se presente na legitimação da constituição de uma família reproduzindo práticas higiênicas e na normalização das práticas pedagógicas, por meio de manuais de higiene voltados para os professores e conferências pedagógicas.

A ação educativa pautava-se em uma racionalidade médica para definição de qual seria uma boa idade para educar e da racionalização dos espaços e controle dos corpos. "O que se perseguia era uma ciência dos corpos, mas também uma ciência das almas que, bem articuladas, funcionaria como guia seguro para se produzir o homem educado, pautado nos procedimentos preventivos da higiene" (Rizzini; Gondra, 2014, p. 565). A atenção voltava-se, sobretudo, para a questão do corpo, como formar uma criança vigorosa e robusta. Os deveres maternais eram acionados,

sendo a mulher responsável por esse papel. A preocupação com a alma e o corpo das crianças era o foco principal (2014, p.568).

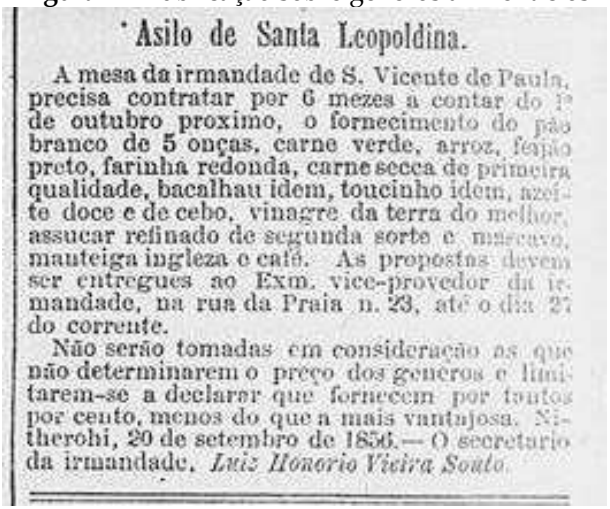
De acordo com Gondra (2004, p. 191), "o roteiro dos médicos compreende uma discussão específica sobre rotina alimentar nos colégios, a quantidade, a qualidade e a variedade dos alimentos consumidos, recobrindo, do mesmo modo, os condimentos e os lugares de preparo das refeições". Em 1859, uma comissão de médicos se debruçou sobre as condições higiênicas do asilo de Santa Leopoldina e um deles, o Doutor Thomas Gomes dos Santos,[16] elaborou um parecer com o detalhamento dos problemas e de possíveis soluções, prescrevendo orientações médicas, incluindo aspectos físicos do edifício e da alimentação das asiladas. De acordo com o parecer:

> 6° Inquirindo acerca dos alimentos, não pode a comissão deixar de refletir que o uso da carne seca, do bacalhau, do feijão preto, e de laranjas como merenda, não é muito apropriado aos tenros órgãos das idades próprias daquelas educandas: pensando a comissão que, sem proscrever estes alimentos, deve-se, contudo, limitar muito o seu uso em estabelecimentos desta ordem, principalmente neste clima. A escolha dos alimentos está tão estreitamente ligada ao clima, as idades, as ocupações e exercícios corporais, e mesmos as estações, que a comissão não julga impertinentes estas reflexões (Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 1859).

Há uma preocupação dos médicos com o uso da carne seca, do bacalhau e de laranjas nas refeições por pensarem que tais alimentos não seriam adequados para a idade das crianças. Os médicos não proibiram o consumo, mas orientavam que o consumo deveria ser rarefeito. Em publicação (Figura 1) no *Correio Mercantil* (23 de setembro de 1856), feita pelo secretário Luiz Honório Vieira Souto, solicitando proposta para fornecimento de gêneros alimentícios para o asilo, podemos verificar os produtos que eram fornecidos para a dieta das asiladas:

[16] Não encontramos informações sobre o médico para elaboração de verbete.

Figura 1 – Publicação sobre gêneros alimentícios



Asilo de Santa Leopoldina.

A mesa da irmandade de S. Vicente de Paula, precisa contratar por 6 mezes a contar do 1º de outubro proximo, o fornecimento do pão branco de 5 onças, carne verde, arroz, feijão preto, farinha redonda, carne secca de primeira qualidade, bacalhau idem, toucinho idem, azeite doce e de cebo, vinagre da terra do melhor, assucar refinado de segunda sorte e mascavo, manteiga ingleza e café. As propostas devem ser entregues ao Exm. vice-provedor da irmandade, na rua da Praia n. 23, até o dia 27 do corrente.

Não serão tomadas em consideração as que não determinarem o preço dos generos e limitarem-se a declarar que fornecem por tantos por cento, menos do que a mais vantajosa. Nitherohi, 20 de setembro de 1856.— O secretario da irmandade, *Luiz Honorio Vieira Souto.*

Fonte: *Correio Mercantil* (23 de setembro de 1856).

Entre os produtos constavam a carne seca, bacalhau e toucinho que deveriam ser, segundo o secretário, de primeira qualidade, além de pão branco, farinha, azeite doce, manteiga, dentre outros alimentos. De acordo com a comissão médica, no que tangia à alimentação, a administração asilar deveria levar em conta o clima, as idades e as ocupações, e prescreveu o que seria tido como ideal sobre a dieta das asiladas:

> 4° Quanto a alimentação: não dar a carne seca, o feijão preto e bacalhau, senão mui raras vezes, 2 dias cada mês: devendo constar a alimentação ordinária, de carnes frescas, peixe fresco, legumes, alguma manteiga, pão e os farináceos do uso ordinário no país, chá, café, e frutas mui sazonadas (Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 1859).

As orientações feitas pela comissão médica parecem ter surtido efeito e foram acatadas, tendo em vista que, na continuação do relato das atividades das asiladas pelo então provedor Doutor Liberato de Castro Carreira, na passagem que descreve a rotina nos meses de inverno, não há menção à carne seca e nem ao bacalhau na dieta das meninas, a recomendação dizia que:

> Nos meses de inverno, de 1 de abril a 30 de setembro, das 6 ½ às 8 horas, lavatório, oração, arranjo da casa e distribuição do trabalho; às 8 ½ almoço de carne ou peixe, chá, leite; em seguida, até às 10 horas trabalhos de agulha; das 10 ao meio-dia aulas; do meio-dia às 2 da tarde, recreio; às 2 ½ horas jantar, sopa, carne ensopada, assada, feijão, arros, fruta e algumas vezes doce, em seguida descanso; das 3 às 4 ½ trabalhos de agulha; das 4 ½ às 6, aulas; das 6 ½ às 7 recreio; às 8 ceia, chá e café e pão; em seguida oração e repouso. Nos meses de verão segue-se a mesma ordem, apenas com a diferença nos tempos (Carreira, 1892, p. 14).

No contexto do século XIX, o modelo asilar seguia a concepção de educação pautada nos preceitos higienistas na perspectiva de uma educação integral (física, intelectual e moral), porém, diferente das escolas destinadas às outras classes sociais, destinavam-se aos órfãos pobres, voltando-se à formação para o trabalho prático e fortalecimento do corpo. A instituição asilar funcionava como o espaço da casa, da oficina e da escola (Souza, 2008), o que não significava que tenha existido uma homogeneidade nesta forma de atuação entre os asilos da época (Rizzini; Gondra, 2014).

Nesta direção, Martinez (1997, p. 162) assevera que nas décadas de 1870 e 1880, o Estado, a partir de seus dirigentes, debruçou-se sobre a educação das crianças, jovens e adultos das camadas populares e que tal ação somou-se a outras ações de intervenção na vida da população e dos espaços da cidade, tais como: projetos de saneamento, construção de ferrovias e bondes, prevenção e erradicação de doenças como a febre amarela. De acordo com a autora:

> Políticas de controle e limpeza das habitações coletivas e dos espaços 'imundos' da cidade foram alvos das 'batalhas' dos poderes públicos, os quais recorriam aos ideais de racionalidade científica, 'ordem' e 'progresso' para justificarem sua intervenção, a despeito das diferenças sociais e das lutas de classes. Apontando para a necessidade de higienizar e sanear, vacinar, construir diques e lavadouros, habitações salubres, escolas etc., os higienistas, médicos e demais dirigentes imperiais intentavam não apenas transformar e modernizar as cidades, mas atingir os costumes e hábitos da população. Seus ideais, profundamente informados pela busca da 'civilização' e do 'progresso', baseavam-se nos moldes estrangeiros e nos

> países então considerados 'civilizados', principalmente na Europa e nos Estados Unidos (1997, p. 162, grifos da autora).

Para Martinez (1997), a criação de escolas profissionais pelo governo imperial, como o Asilo de Meninos Desvalidos, em 1874, atendia ao caminho de civilizar e educar formulado pelos dirigentes imperiais, para reorganizar as relações de trabalho, considerando o declínio da escravização com o fim do tráfico negreiro (1831) e a Lei do Ventre Livre (1871), assim como ações de controle social.

Marcílio (2016, p. 85) afirma que com o século XIX emerge a influência da filosofia das luzes, com o utilitarismo e a higiene sendo determinantes para uma nova forma de se exercer a filantropia, mais científica, em substituição às antigas práticas de caridade e solidariedade, mais ligadas a um pensamento religioso. De acordo com a autora, neste período, as assembleias provinciais passaram a subsidiar estas ações, embora com quantias aquém das necessidades das casas de caridade. Marcílio afirma que o movimento médico-higienista no Brasil influenciou o encerramento das atividades da roda dos expostos, segundo a autora:

> Em meados do século XIX, seguindo os rumos da Europa liberal, que fundava cada vez mais sua fé no progresso contínuo, na ordem e na ciência, começou forte campanha para abolição da roda dos expostos. Essa passou a ser considerada imoral e contra os interesses do Estado. Aqui no Brasil igualmente iniciou-se movimento para sua extinção. Ele partiu inicialmente dos médicos higienistas, horrorizados com os altíssimos níveis de mortalidade reinantes dentro das casas de expostos (2016, p. 86).

Segundo a autora, a partir da década de 1860, surgem inúmeras instituições de proteção à infância desamparada, como as colônias agrícolas para órfãos, casa de educandos artífices e artesãos, o que demonstra uma assistência mais filantrópica, de base científica, em substituição gradativa às práticas caritativas, de base religiosa. No entanto, a autora afirma que a filantropia não

abandonou por completo os preceitos religiosos, convivendo com a ciência de forma pacífica (Marcílio, 2016, p. 96).

Podemos concluir que os saberes da medicina eram utilizados, portanto, para moldar a infância pobre com interesses preventivos na busca por uma gestão da pobreza e um projeto que visava proteger os males que ameaçavam a cidade. O discurso de uma disciplina enérgica teve efeitos históricos que demarcaram a diferença ao que era direcionado para os chamados menores (submetido ao controle policial) e as crianças (submetida aos registros da prevenção por meio das políticas educacionais e/ou assistenciais).

Em relação ao Asilo de Santa Leopoldina, este se enquadra na perspectiva de civilizar e educar a infância desvalida, tendo em vista a expectativa dos seus dirigentes em formar as meninas na moralidade e religiosidade, preparando-as para o casamento ou para o trabalho doméstico em casas de famílias. De acordo com Sanglard (2021, p. 18), "o caso do Asilo de Santa Leopoldina aponta para a questão da *utilidade* das órfãs, que estava presente desde sua fundação". Condizente, portanto, com o ideário do controle social da infância desvalida.

No Asilo de Santa Leopoldina, a preocupação com as condições higiênicas do prédio e da saúde das asiladas foi uma constante nos relatórios dos provedores à Presidência da Província do Rio de Janeiro. O envio, por exemplo, da movimentação da enfermaria da instituição, era anexado aos relatórios, contendo os registros de internações, óbitos e curas. Nos relatórios também eram descritos relatos das condições do estado sanitário do prédio, além da rotina de cuidados e das práticas disciplinares e educativas das asiladas.

No relatório de 1892 (Carreira, 1892, p. 12), o provedor Doutor Liberato de Castro Carreira (1889-1903) afirmou que havia passado pelo asilo, até aquele ano, 402 asiladas e, destas, 42 haviam saído para o casamento, 176 saíram com educação completa, 10 por conta de doença. Em relação ao dado sobre falecimento, 54 no total, o que

pode indicar precariedade das condições de saúde e higiene a que eram submetidas.

De um total de 402 asiladas acolhidas pelo Asilo de Santa Leopoldina, 13,43% delas faleceram. Mesmo tendo o asilo uma equipe médica e uma enfermaria, verifica-se que não se pôde evitar esse elevado número de óbitos. E somando o total das que foram mencionadas no relatório (Carreira, 1892, p. 12), o destino de outras 120 não foi especificado.

Outro fator que demonstrava a influência do pensamento médico-higienista sobre a instituição asilar foi a recorrente troca de seu endereço, como demonstrado nos relatórios dos provedores e observado por Felberg (2018, p. 36). O Asilo de Santa Leopoldina chegou a mudar de endereço por cinco vezes durante sua trajetória institucional, dentre as justificativas observamos falta de espaço e insalubridade do prédio, que poderia acarretar doenças. Em 1859, a partir de comissão médica, foi averiguada a insalubridade em que se encontravam as asiladas no prédio do campo do Fonseca, e foi afirmado:

> Que, dos esclarecimentos obtidos mediante inquirição e exames por eles próprios feitos, lhes resultou: - que, em cerca de 60 alunas, que inspecionaram, não chegava a 20 o número das que se podiam considerar como em perfeito estado de saúde; achando-se mais de dois terços sofrendo de algumas das afecções seguintes: opilação, engorgitamento do baço e fígado, enfartes glandulares, diarreias, e outras afecções gastrointestinais, pupilas dilatadas, vista perturbada, hemeralopia, etc. - : que o local, onde assenta o edifício, é extremamente úmido, o que foi demonstrado não só pelo aspecto dos alicerces, que se cobriam de limo até a altura de 7 palmos, como pelas águas não absorvidas, que jaziam sobre o terreno argiloso, impermeável e plano, que circunda o edifício: - que os compartimentos ou disposições do interior do edifício, tornavam forçoso o destinar-se para dormitórios peças encravadas no centro, abafadas e escuras, das quais exalavam emanações animais: - que a planície destinada ao recreio e exercício ao ar livre estava inutilizada pelo seu alagamento habitual: - que havia falta de necessárias disposições para os banhos de indeclinável necessidade em estabelecimentos de educação: - e que o uso de certos alimentos pesados eram impróprios para os órgãos tenros das idades das educandas. Além destes esclarecimentos e exames, a comissão inquiriu de

> outras condições relativas não só ao material, como à instrução intelectual, educação moral, e regulamento interno, especialmente quanto à distribuição do tempo consagrado às diferentes exigências de um estabelecimento de tal ordem, e concluiu – que, havendo extraordinária proporção de meninas mais ou menos valetudinárias; excessiva humidade do local, e por conseguinte do mesmo edifício; - e escuros, úmidos, e não arejados dormitórios; - absoluta falta de lugar de recreio e exercício ao ar livre-; falta de banhos; e alguma desproporção entre os alimentos, as idades, e mais condições das meninas [...] (Relatório da Presidência da Província do Rio de Janeiro, 1859, p. 18).

Foi observada pelos médicos uma situação insalubre, em que houve um aumento de doenças no asilo, que tiveram como principal causa, segundo eles, a grande umidade em que se encontrava o edifício, além de alagamentos constantes do terreno. Assim como a falta de local adequado para exercícios físicos e alimentação inadequada para as asiladas.

Na comissão de educação que inspecionou o asilo em 1878, também foram observados, para além da educação literária, religiosa e moral, aspectos disciplinares e de higiene. De acordo com o parecer da comissão (Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 1878), foi relatada a seguinte rotina:

> As informações do regulamento (art. 65 e 83) no horário praticado são tantas que a comissão não tomará o trabalho de apontá-las. Recreio ao ar livre não é conhecido no Asilo de Santa Leopoldina; passeiam no jardim e na chácara, somente as asiladas que por doentes tem ordem de médico para fazê-lo. Do mesmo modo só por prescrição médica tomam banhos de mar: e essas levantam-se às 5 horas da manhã. A falta de bacias de rosto para cada uma asilada dar-se também a respeito de pente, escovas para dentes e tesouras de unhas. As menores estão a cargo de uma senhora, que as lava, penteia e veste. Viu a comissão as banheiras para o corpo: falta-lhes água e por isso não servem. As adultas lavam–se ou nos tanques da lavanderia, ou nos próprios dormitórios: as menores são lavadas naqueles tanques (Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 1878).

Foram relatadas pela comissão, como observado acima, ausência de condições de materiais adequados para a higienização das asiladas. Em outra passagem do parecer da Comissão de

Educação (Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 1878), nota-se que os inspetores avocam os preceitos médico-higienistas, na análise e observação do salão em que funcionava a escola do asilo, de acordo com eles:

> A mobília escolar é suficiente, mas defeituosa: os bancos não têm encosto, e algumas meninas não podem tocar com os pés no assoalho. Faltam todos os instrumentos e utensílios inventados para facilitar o ensino. Em um estabelecimento como o Asilo não podem deixar de ser notadas estas faltas. O salão em que funciona a escola é vasto, com luz e ar suficientes, as janelas, porém, foram rasgadas na altura ordinária, e as construtores modernos, de acordo com os preceitos médicos, exigem que nas escolas sejam abertas em altura conveniente para que o ar entre por sobre as cabeças das crianças. A luz não é distribuída igualmente pelas alunas; umas recebem-na pela frente, outras pelas costas, estas pelo lado direito, aquelas pelo esquerdo. Para este inconveniente não haverá remédio enquanto a escola permanecer como está dividida em classes independentes e funcionando na mesma sala. Além desse, outro pode sobressair, se não houver, como atualmente há, harmonia e acordo entre as professoras: nos exercícios escolares, pode dar-se confusão, se alguns deles forem feitos ao mesmo tempo (Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 1878).

Os inspetores concluem que o espaço não era adequado para a prática do ensino, com mobília escolar defeituosa, sem encosto para o melhor conforto das asiladas e inadequadas para a dimensão dos corpos das meninas, tendo em vista que elas não conseguiam tocar os pés no assoalho. Sem os instrumentos pedagógicos e com um salão com pouca luminosidade e circulação de ar, além de não haver divisão adequada entre as três turmas, que ocupavam a mesma sala.

O parecer da comissão nos indica um contexto institucional de ausência de recursos e/ou de gestão que implicava na deterioração das condições médico-higienistas da instituição asilar, cenário não muito incomum nas demais instituições assistenciais e educativas deste período imperial, da segunda metade do século XIX, no Brasil.

Considerações finais

Conclui-se, portanto, que o Asilo de Santa Leopoldina se assemelhava às Casas de Caridade no que diz respeito à prestação de serviço de saúde para as asiladas, tendo em vista que a instituição possuía serviço médico, a partir de uma enfermaria para atendimento das internadas e dos empregados e integrantes do Governo Interno na instituição.[17] Na segunda metade do século XIX, Niterói contou, além do asilo,[18] com a Casa de Saúde Nitheroyense e o Hospital de São João Batista, este último, como aponta Felberg (2018, p. 29), foi inaugurado na década de 1870 e atendia indigentes da cidade.

Verificamos que no Brasil dos oitocentos foram criadas inúmeras instituições assistenciais para a infância desvalida e que, a contar da metade do século XIX, foram influenciadas pelo pensamento médico-higienista na busca do controle e gestão da pobreza como um mal que ameaçava as cidades. A organização se dava a partir do controle policial ou pelas políticas educacionais e/ou assistenciais.

No caso do Asilo de Santa Leopoldina, a instituição visou, baseada na concepção de sua equipe dirigente, formar através da moralidade e religiosidade, preparando as asiladas para o casamento e para o trabalho doméstico. E era fiscalizada, como podemos observar nos dados analisadas da comissão de educação, a partir dos preceitos médico-higienistas, em que eram conferidas, dentre outras, as condições físicas do prédio, a rotina de cuidados e de saúde das asiladas.

---

[17] Estamos nos referindo às irmãs de caridade e demais funcionários, tais como serventes do serviço externo, regentes de turma e trabalhadoras de apoio e o serviço de rouparia.

[18] Importante registrar que a enfermaria da instituição não era aberta para a população pobre, promovia atendimento somente aos que possuíam relação com o Asilo de Santa Leopoldina.

Referências

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Parecer da Comissão Médica sobre a salubridade do edifício**. Data 24 de junho de 1859. Fundo: PP, notação 0637, maço 2, caixa 189, 1859.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Relatório da comissão incumbida de examinar a educação no Asilo de Santa Leopoldina**. Relatores: Antonio Marciano da Silva Pontes; Joaquina Maria Rosa dos Santos; Josino do Nascimento Silva. Fundo Presidência da Província (PP), Notação 0642, Maço 01, Caixa 0190, 1878a.

ARRAIADA, E.; TAMBARA, E. (org.). **Leis, atos e regulamentos sobre educação no período imperial na província de São Pedro do Rio Grande do Sul**. Coleção Documentos da Educação Brasileira – Dados eletrônicos – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

BAGGIO, H. D. **Padre Siqueira**: uma resposta à educação do menor carente no Brasil. Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora do Amparo. Petrópolis, 1987.

CARREIRA, L. de C. **Asylo de Santa Leopoldina**: breve notícia sobre este pio e útil estabelecimento pelo seu provedor. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1892.

CASADEI, T. de O. **Niterói**: A terra e o homem. Petrópolis: Gráfica Jornal da Cidade, 1997.

CHALHOUB, S. **Cidade febril**: cortiços e epidemias na Corte Imperial. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CORREIO MERCANTIL. 23 de setembro de 1856. Edição número 00262, p. 2. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/cache/169303226282/I0012373-7-0-004758-003734-009515-007468.JPG/. Acesso em: 20 jul. 2022.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. **Folhetim:** Revista. 26 de junho de 1854. Edição número 00174. p. 1. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=094170_01&pasta=ano%

20185&pesq=asilo%20de%20santa%20leopoldina&pagfis=40064 Acesso em: 30 mar. 2022.
FELBERG, B. M. **O Asilo de Santa Leopoldina e as suas asiladas – origem e perfil (1850-1890).** Trabalho de conclusão de (Licenciatura em História) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2018.
FONSECA, L. D. da. "**Trindade sublime, filha, esposa e mãe**": o Asilo de Santa Leopoldina, educação e proteção a meninas e moças desvalidas em Niterói (1854-1883). Tese (Doutorado em Educação), 244f. – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2023.
GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
GONDRA, J. G. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.
GONDRA, J. G. Entre a cura e o médico: higiene, docência e escolarização no Brasil imperial. *In*: **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 22, p. 183- 204, mai/ago. 2007.
GOUVÊA, M. de F. **O Império das províncias**: Rio de Janeiro, 1822-1889. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
MARCÍLIO, M. L. **História Social da Criança Abandonada**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 2019.
MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. *In*: FREITAS, M. (org.). **História social da infância no Brasil.** 9. Ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez. 2016, p.69-97.
MARTINEZ, A. F. Educar e instruir: olhares pedagógicos sobre a criança pobre no século XIX. *In*: RIZZINI, I. (org.). **Olhares sobre a criança no Brasil**: séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.
MUAZE, M. de A. F. **O Império do Retrato**: família, riqueza e a representação social no Brasil oitocentista (1840-1889). Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, 2006.

OLIVEIRA, A. J. M. de. Os Bispos e os Leigos: reforma católica e irmandades no Rio de Janeiro imperial. *In*: **Revista de História Regional,** 6(1), 147-160, Verão 2001. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2122/1603 Acesso em: 06 dez. 2020.

PIMENTA, T. S.; SANTA RITA, T. Médicos no interior fluminense na segunda metade do Oitocentos. *In*: FERREIRA, L. O. *et al*. (org.). **A interiorização da assistência**: um estudo sobre a expansão e a diversificação da assistência à saúde no Brasil (1850-1945). 1. ed. Belo Horizonte: Fino, 2019.

RELATÓRIO DA PRESIDÊNCIA DA PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa da Província do Rio de Janeiro na abertura da primeira sessão da décima legislatura pelo vice-presidente Barão do Rio Bonito em 1° de agosto de 1854**. Niterói: Tipografia Universal de Laemmert, Rua dos Inválidos, 61b, 1854. Disponível em: https://archive.org/details/rperiojaneiro1854b/page/n1/mode/2up Acesso em: 06 dez. 2019.

RELATÓRIO DA PRESIDÊNCIA DA PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro na 2ª sessão da 12ª legislatura pelo presidente o Doutor Ignacio Francisco Silveira da Motta.** Em 1º de agosto de 1859. Niterói: Tipografia da Pátria, de Moura & Miranda, 1859. Disponível em: https://archive.org/details/rperiojaneiro1859a/page/n15/mode/2up Acesso em: 06 nov. 2022.

RIO DE JANEIRO. Decreto n° 4 - Bases para Incorporação da Irmandade de São Vicente de Paulo na Província do Rio de Janeiro; Decreto n° 5 – Deliberação presidencial criando um asilo para a infância desvalida. *In*: **Relatorio do vice-presidente, o ex.mo barão do Rio Bonito, na abertura da primeira sessão da decima legislatura da Assembléa Legislativa Provincial no dia 1.o de agosto de 1854, acompanhado do orçamento da receita e despeza para o anno de 1855**. Rio de Janeiro, Typ. Universal de Laemmert, 1854. Disponível em: http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/784/. Acesso em: 01 fev. 2017.

RIO DE JANEIRO. Lei Provincial n° 537, de 19 de junho de 1850. *In*: **Collecção de Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Rio de Janeiro.** Typographia de Diario de N. L. Vianna. p. 47. 1851. Disponível em: http://www.djoaovi.com/leis-provinciais. Acesso em: 02 fev. 2017.

RIZZINI, I. **O cidadão polido e o selvagem bruto**: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. Tese (Doutorado em História) – PPGHIS, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

RIZZINI, I.; GONDRA, J. G. Higiene, tipologia da infância e institucionalização da criança pobre no Brasil (1875-1899). **Rev. Bras. Educ**. [online]. vol.19, n.58, p.561-584, 2014.

SANGLARD, G. Assistência na antiga província do Rio de Janeiro: contribuições para o debate acerca de sua organização (1830-1890). *In*: **Revista de História** (UNESP), v. 40, p.1-28, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/his/a/8qtnR7pgyDB zKQ9mYsJPwcd/abstract/?lang=pt/. Acesso em: 20 dez. 2021.

SCHUELER, A. F. M. de. A associação protetora da infância desvalida e as escolas de São Sebastião e São José. *In*: MONARCHA, C. (org.) **Educação da infância brasileira**: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SILVA, A. de M. **Diccionario da língua portuguesa**. Tomo I, 2° edição, Typographia Lacerdina, Lisboa, 1813.

SILVA, S. M. E. **Os provedores da Irmandade de São Vicente de Paulo**. 2° reimp. rev. Niterói, RJ: Muiraquitã, 2009.

SOUZA, M. Z. M. de. **Educar, trabalhar, civilizar no asilo de meninos desvalidos, 1875-1894**: caminhos possíveis. Rio de Janeiro, 2008. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

TAVARES, M. da C. C. **A obra do padre Siqueira para a educação da pobreza**: "a mais desvalida, a do sexo feminino" (1871-1881). Tese (Doutorado em Educação), 298f. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2022.

CAPÍTULO 2

A Casa de Santa Ignez, Preventório e Asilo para Operárias Enfraquecidas: a tuberculose e a caridade feminina no início do século XX

Deilson Barbosa da Silva

Introdução

O Rio de Janeiro, Capital Federal no início do século XX, passava por inúmeros problemas sanitários, higiênicos, habitacionais, no qual se propagavam inúmeras doenças contagiosas, como a gripe que atingiu a cidade em 1918 e a tuberculose, denominada, dentre outros títulos, "peste branca". Na ausência de uma ação efetiva do Estado no combate à doença, médicos ligados à Academia Nacional de Medicina, fundam a Liga Brasileira Contra a Tuberculose no ano de 1900,[1] como apontam Nascimento (2002), Camara (2016) e Ribeiro (1985). Ao longo de anos a Liga será a única instituição que, de forma concreta, se voltará ao Combate da Tuberculose no Rio de Janeiro.

É somente na década de 1920 que o Estado participará efetivamente da luta contra a tuberculose com a criação do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP)[2] e ligado a ele, a Inspetoria de Profilaxia da Tuberculose, dirigidos respectivamente

[1] Segundo Camara (2016), a Liga Brasileira Contra a Tuberculose foi criada em sessão solene na Academia Nacional de Medicina em 1900 e reuniu em torno de si médicos, juristas, militares, filantropos visando a cura e a profilaxia da tuberculose. Com este objetivo propôs a criação de instituições e atuou a partir de diversas formas como a da propaganda e a realização de campanhas sobre higiene. Deste modo, procurava atuar na cidade e em seus habitantes.

[2] Sobre o DNSP, conferir Hochman (2013).

por Carlos Chagas[3] e Plácido Barbosa.[4] Até então a população contava apenas com o auxílio de instituições filantrópicas como a Liga e suas frentes de trabalho como os dispensários, seu serviço de visita domiciliária etc. À exemplo da Liga outras instituições foram criadas como a Cruzada Nacional Contra a Tuberculose, em 1920, ligada à Cruz Vermelha Brasileira.

A tuberculose se caracteriza por ser uma doença transmitida por um micróbio, ou bacilo conhecido como bacilo de Koch, denominado assim após descoberta do agente causal da doença pelo médico Robert Koch, em 1882. (Bertolli Filho, 2001). As demonstrações do médico se seguiram após o cirurgião francês Jean-Antoine Villemin, demonstrar o caráter contagioso da doença. (Dubos; Dubos, 1987). Com essas descobertas da ciência médica, a tuberculose vai aos poucos perdendo a identificação de doença dos poetas e artistas e passa a ser associada às classes pobres e suas condições de vida.

Conhecida por ser uma doença que não tinha cura, descobrindo-se o agente causador e as formas de transmissão, o combate principal passou a ser contra esse contágio, principalmente pela profilaxia da doença. Em 1907, o médico Plácido Barbosa, da

---

[3] Carlos Ribeiro Justiniano Chagas (1878-1934), nascido em Minas Gerais, estudou na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Durante sua formação realizou pesquisas sobre a malária, orientado por Oswaldo Cruz no Instituto de Manguinhos. Além de sua importância no combate à malária, o médico foi o responsável pela descoberta do protozoário causador da enfermidade conhecida posteriormente como doença de Chagas. Também foi notória sua atuação durante a epidemia de gripe espanhola, ocorrida em 1918. Carlos Chagas foi diretor do Departamento Nacional de Saúde Pública, criado em 1920. (KROPF, S. Carlos Chagas. *In*: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Dicionário Histórico Biográfico da Primeira República**. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CHAGAS,%20Carlos.pdf > Acesso em: 23 ago. 2024).

[4] José Plácido Barbosa da Silva (1871-1938), nascido em Minas Gerais, cursou a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Como mostra Ribeiro (1985), foi Inspetor Sanitário em 1902 e Delegado de Saúde em 1904, no Rio de Janeiro. Era membro da Liga Brasileira Contra a Tuberculose, em 1920 tornou-se diretor da então criada Inspetoria de Profilaxia de Tuberculose (Ribeiro, 1985, p. 326).

Liga Brasileira Contra a Tuberculose, discursando para outros médicos em conferência da Liga expunha as formas de combate ao bacilo. Para ele havia três frentes a serem combatidas: "o animal receptivo", o "bacilo virulento", e a "oportunidade infectuosa" (Jornal *O Brazil Médico*, 15/06/1907). Assim, em primeiro lugar, deveria fortalecer as pessoas consideradas predispostas à tuberculose, em segundo, combater o agente causador com desinfecção de ambientes, notificação de contágio, isolamento dos doentes, em terceiro lugar, buscaria incutir na população a educação higiênica para evitar as oportunidades de contágio.

Uma das principais armas do combate à tuberculose foi o dispensário. Este funcionava como uma espécie de quartel general, a partir dele descobriam-se os focos de contágio nas residências, dava-se conselhos aos tuberculosos e às classes pobres. Eram distribuídos alimentos, roupas, remédios e era um local onde os enfermos buscavam tratamento médico. Outros estabelecimentos para combate eram os sanatórios, os hospitais de isolamento e os preventórios. Vemos uma clara distinção entre eles no armamento antituberculose.[5] Ao descobrir os casos, a depender do estágio da doença, era preconizado o envio para um destes estabelecimentos. O sanatório era destinado aos doentes, em fase inicial, eles contariam com uma série de tratamentos visando a cura, tais como repouso, alimentação e helioterapia. Os hospitais de isolamento eram destinados aos doentes avançados para serem isolados e não propagarem a doença, também era proposto o isolamento domiciliar. Já os preventórios eram destinados àqueles que tiveram contato com um tuberculoso, sejam pais ou parentes, mas que não tivessem a doença. Este era o fator essencial do preventório, prevenir aqueles considerados em risco de se "tuberculizarem".

Seguindo essas diretrizes, existiram os dispensários da Liga Brasileira Contra a Tuberculose, mas também de outras instituições. Exemplo disso foi o Posto Antero de Almeida,

[5] Expressão utilizada na época, trata-se dos aparatos voltados ao combate contra a doença, nota-se o uso de uma linguagem com termos militares.

dispensário da Cruzada Nacional Contra a Tuberculose, organização ligada à Cruz Vermelha. Esta organização foi fundada em 1920 e tinha como diretor médico, Amaury de Medeiros[6], este foi também médico da Casa de Santa Ignez, objeto deste estudo. Objetiva-se neste estudo, analisar as características da criação e os objetivos do Preventório Casa de Santa Ignez, na Gávea, Rio de Janeiro, em 1919. Procurando refletir acerca das mulheres atendidas na instituição e das que contribuíram para seu funcionamento, buscou-se compreendê-lo dentro da luta contra a tuberculose, no Rio de Janeiro, enquanto Capital Federal. A pesquisa trata o problema: Quais são as características e o modelo de assistência do Preventório Casa de Santa Ignez na Gávea? As fontes utilizadas para desenvolvimento da proposta foram coletadas na Hemeroteca da Biblioteca Nacional, a partir de levantamento de jornais e periódicos que versaram sobre a Casa de Santa Ignez: Jornal *O Paiz*, Revista *Vida Doméstica*, Jornal *A Cruz*, Revista *Para Todos*, *Revista Feminina*, Revista *Vida Esportiva* e Periódico *Brasil Ilustrado.*[7]

Empreendemos, nesta pesquisa, uso da abordagem micro-histórica com seu método indiciário. Esta perspectiva nos permite uma aproximação das fontes supracitadas o que possibilita uma reconstrução do passado, não em sua totalidade, mas a partir do que as fontes nos permitem compreender. Como afirma Favero (2000) "[...] os historiadores estudam objetos aos quais não podem mais ter acesso direto: podem encontrar, por consequência, somente os rastros que

[6] Amaury de Medeiros (1893-1928), nascido em Recife, se formou em Medicina pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Foi médico do Corpo de Bombeiros, em 1916, e no ano de 1917, entrou para a Cruz Vermelha. Em 1922, torna-se Diretor do Departamento de Saúde e Assistência de Pernambuco. Em 1927, assume o cargo de deputado federal, porém no ano de 1928, falece em acidente de avião. Como político defendia o exame médico pré-nupcial. (LOPES, R. H; MEDEIROS, A. de *In*: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Dicionário Histórico Biográfico da Primeira República**. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/MEDEIROS,%20Amauri%20de.pdf/. Acesso em: 23 ago. 2024).

[7] O material analisado vai dos anos de 1919 até 1932.

tais objetos deixaram" (p. 38). Para ele, o historiador não explica o passado, "mas em primeiro lugar explica as fontes que encontra à sua disposição e tenta ligá-las, seguindo um procedimento que, pela impossibilidade de alcançar um conhecimento direto, foi definido como indiciário" (Favero, 2020, p. 42).

O preventório para operárias enfraquecidas: a Casa de Santa Ignez através da imprensa

O Jornal Católico *A Cruz*, explicando os motivos da criação da Casa de Santa Ignez declara:

> Eis as declarações prestadas pela virtuosa esposa do Sr. Presidente da República a um vespertino carioca: Há já alguns anos tínhamos em nossa companhia uma prima a quem dedicávamos muita estima, e esta menina, de compleição fraca, foi quase desenganada como tuberculosa. Meu pai comprou então a casa que ora doei à fundação de Santa Ignez e nela, por um favor do céu, ficou minha prima completamente boa. Desde esta época fiz um voto a Deus de contribuir por todos os meios possíveis para poupar às moças enfraquecidas pelo trabalho os golpes da tuberculose. Pretendo mesmo dedicar todo o resto de minha vida a esta obra. Há 7 anos atrás, mandei que se inserisse no meu testamento não só a doação da casa como a quantia em dinheiro que ofereci agora. Em Paris, ultimamente, em meio do luxo da embaixada e das pompas da sociedade europeia, não me saia da mente o sofrimento das minhas patrícias que trabalham e que, uma vez doentes, nada podem esperar do destino (Jornal *A Cruz*, 12/10/1919).

Com essa afirmação percebemos que a instituição não era voltada para mulheres tuberculosas, mas para aquelas consideradas em risco de se tuberculizarem. Semelhante aos preventórios infantis, a missão da Casa de Santa Ignez era preventiva e profilática na campanha empreendida contra a tuberculose no Rio de Janeiro. Ela deveria prevenir as "mães do amanhã".[8]

[8] Termo da época, existia na sociedade analisada a concepção de que os papéis exercidos pelas mulheres deveriam se restringir ao lar, na função de mãe, esposa e dona de casa. As internas do Preventório eram consideradas futuras mães que deveriam ser salvas da tuberculose.

Este trabalho nos permite empreender reflexões multifacetadas: compreender a condição sanitária do Rio de Janeiro, no início do século XX; as condições de vida e de trabalho de mulheres e crianças pobres; as possibilidades de intervenção social de mulheres da elite carioca a partir de ações caritativas e filantrópicas, bem como sua luta por direitos; sobretudo, compreender a ação de mulheres dentro de uma sociedade onde os homens estavam preponderantemente nos espaços públicos, dos quais as mulheres eram reclusas. Para muitos, sua condição nesta sociedade patriarcal deveria ser a da dona do lar, destinada à maternidade e aos afazeres domésticos. Se a mulher, em geral, era estigmatizada (Goffman, 1961) e silenciada, as mulheres pobres eram multiplamente estigmatizadas: mulher, pobre, operária, pré-tuberculosa,[9] enfraquecida. Muitos são os fatores que corroboravam para a atuação sobre seus corpos, sobretudo, a ação médica e higienista.

Conforme a obra organizada pelo jurista Ataulfo de Paiva[10] (Brasil, 1922, p. 638), a Casa de Santa Ignez foi fundada em 21 de agosto de 1919, na Gávea, no Rio de Janeiro. Sua idealizadora foi Mary Saião da Silva Pessoa,[11] esposa do então presidente Epitácio Pessoa.[12] A instituição tinha como objetivo a prevenção de moças pobres e operárias enfraquecidas contra o contágio da tuberculose.

Percebemos que a instituição era administrada em grande parte por mulheres. A primeira diretoria foi composta pela primeira-dama Mary Pessoa como presidente, Evelina Ribeiro

[9] =Vocábulo da época, utilizado para definir pessoas que por diversos fatores poderiam se tornar tuberculosas, seja pela convivência com o familiar doente ou por uma suposta predisposição orgânica causada pelo enfraquecimento físico.

[10] Ataulfo Nápoles de Paiva (1865-1955). Segundo Nascimento (2002), Ataulfo foi advogado, sócio fundador da Liga Brasileira Contra a tuberculose, instituição que presidiu a partir de 1919. Foi ainda ministro do Supremo Tribunal Federal e desembargador, carregava outros diversos títulos.

[11] Mary Sayão Pessoa (1878-1958), filantropa, foi primeira-dama entre 1919 e 1922.

[12] =Epitácio da Silva Pessoa (1865-1942). Nascido na Paraíba. Foi presidente entre 1919-1922.

Burlamaqui,[13] na vice-presidência, as senhoras Lavínia de Souza Ribeiro Guimarães[14] e Laura Pederneiras,[15] eram secretárias, Henrique Carneiro Leão Teixeira[16] era o tesoureiro e Amaury de Medeiros, fundador da Cruzada Nacional Contra a Tuberculose, como médico diretor.

Sobre a inauguração das atividades da instituição vemos que elas não iniciaram, logo em 1919. Dada a impossibilidade de construção do estabelecimento no local, ele só seria instalado em 1921, com 18 internas, em terreno comprado no mesmo bairro. A aprovação do lugar para instalação do Preventório foi dada pelos médicos Miguel Couto[17] e Edgar de Abranches,[18] a execução da obra ficou a cargo do engenheiro José Pereira de Graça Couto. Assim, o terreno se achava "nas fraldas da montanha conhecida pelo nome Dois Irmãos, rodeado de vasto arvoredo e mata virgem, com terreno cortado por dois rios, três minas d'água potável" (Brasil, 1922). A inauguração oficial da Casa de Santa Ignez se deu em 21 de janeiro de 1922, dia e mês dedicado à padroeira, Santa Ignez, virgem e mártir do cristianismo.

A santa protegeria as jovens que "se estiolam à mingua de alimentação sadia e de alimento adequado" (Brasil, 1922, p. 640). Essas operárias, solteiras, entre 13 e 35 anos,[19] seriam ajudadas e libertas da tuberculose que as ameaçavam. Santa Ignez foi mártir

[13] Não encontramos dados biográficos.

[14] Não foram encontradas informações sobre ela.

[15] Não identificamos informações biográficas.

[16] Henrique Carneiro Leão Teixeira (1869-1938), nascido no Rio de Janeiro, além de advogado e político, foi presidente do Banco do Brasil. Nomeado por Epitácio Pessoa como tesoureiro na Comissão Executiva do Centenário da Independência. (Fonte: https://www.ufpe.br/arquivoccj/curiosidades/-/asset_publisher/x1R6vFfGRYss/content/dr-henrique-carneiro-leao-teixeira/590249/. Acesso em: 23 ago. 2024).

[17] Miguel de Oliveira Couto (1865-1934), médico nascido no Rio de Janeiro e formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Foi membro da Academia Nacional de Medicina e da Academia Brasileira de Letras. Foi também professor e político. Era membro e sócio fundador da Liga Brasileira Contra a Tuberculose. (Ribeiro, 1985).

[18] Não obtivemos informações sobre o médico.

[19] Posteriormente, passa a se aceitar meninas a partir de 12 anos.

aos 13 anos de idade. Morta, após recusar se casar com Procópio, filho do Procônsul de Roma, Sinfrônio, no Reinado de Diocleciano (284-305 d. C). Nota-se que a mártir representa um ideal de pureza, mostrando assim todo um simbolismo na escolha desta como padroeira da instituição. Conta a história que Ignez recusa o amor de Procópio pois dizia já estar prometida. Procópio adoece e seu pai descobre que a moça era cristã, poderia desta forma torná-la submissa a ele. A jovem é despida, porém, seu cabelo cobre a nudez e posteriormente um anjo a cobre com um manto branco. Ao se aproximar da jovem, Procópio cai morto. Sinfrônio, seu pai, roga para que a jovem o salve. Ao restituir-lhe a vida, o Procônsul a coloca em liberdade, porém o povo clama para que os soldados a matem. Assim, ela é amarrada e ateiam fogo, porém não sofre nenhum dano. Por fim, um soldado a degola com uma espada, ao morrer a mártir alcança sua redenção. Posteriormente, conta-se que ela apareceu àqueles que partilhavam da mesma fé cristã. Ignez torna-se assim alvo de veneração por jovens solteiras (Jornal *Pena, agulha e colher*, 01/02/1919).

Esta história narrada à época, nos permite fazer uma comparação com a vida dessas crianças e jovens operárias internadas na instituição, mas, também com a situação de muitas mulheres de então. A ciência e a religião unidas pela filantropia trariam a redenção, assim como a santa foi salva, essas operárias também o seriam. Segundo Rago (2004), as fábricas no início do século XX possuíam grande número de mulheres e crianças e que, muitas vezes, sofriam humilhações em seu local de trabalho. No geral, a carga horária era muito alta, ultrapassando as 12 horas trabalhadas, chegando até mesmo a 14 horas. A mão de obra era barata e as condições higiênicas não eram adequadas. Para além disso, as mulheres eram alvos de violência sexual, assédio, intimidação física e o trabalho feminino era malvisto dentro da própria família das trabalhadoras. Ainda assim, a maioria das fábricas de tecido era composta por mulheres e crianças, segundo mostra a autora (Rago, 2004).

Corroborando esse fato a *Revista Feminina* em 1919, alude à condição da mulher nas fábricas:

> Ignoradas vítimas do trabalho penoso, há por aí uma inumerável legião de moças extenuadas ou enfermas, consequência do esforço sobre-humano que lhes consome as energias dos verdes anos e lhes estiola a louçania da juventude em ambientes viciados e anti-higiênicos. Quantas, após o mourejar contínuo, por dias intérminos, por noites infindáveis, não mais podem voltar a oficina onde, lentamente se lhes depauperam as forças, transformando o ganha-pão honesto em veículo traiçoeiro para o tumulo hiante? E lá se vão elas, uma, outra e mais outra, sem mais cuidado do que as lágrimas e as saudades dos que as amam. Porque, e bem que se o diga: de um lado só há o exclusivo interesse de haver das jovens operárias o máximo de produção pelo mínimo de retribuição; de outro lado há a preocupação de trabalhar, trabalhar, sem se importar com os condenáveis excessos de fadiga, contanto que não se perca tempo e a semana ou a quinzena represente o máximo de salários! Num caso é a ganância do industrial que exige, às vezes, um sacrifício desumano; noutro caso é um condenável sacrifício do seu vigor a premente necessidade de aumentar os seus recursos. Mas em qualquer das hipóteses para as débeis donzelas fatal o resultado: - o seu inevitável deperecimento físico, debilidade, exaurimento, que se resolve em enfermidades várias, que, quase sempre, as invalidam para o resto da existência (*Revista Feminina*, 1919, p. 38).

A revista descreve os acontecimentos que envolvem a interação entre o industrial (patrão) e as funcionárias. De um lado, a exploração excessiva visando uma alta produção e um baixo soldo, do outro lado, obrigada a aceitar essa condição, a operária perdia sua vida com o excesso de trabalho. Note-se que essa estratégia dos capitalistas em pagar baixos salários, reflete a sociedade carioca após a abolição da escravatura. Com a mudança da estrutura econômica, há um grande afluxo de libertos e de imigrantes para a Capital Federal. Essa industrialização ocorrida no Brasil, trouxe consigo uma condição de miséria para os mais pobres. O texto da *Revista Feminina* expõe o excesso de trabalho e os poucos recursos como o motivo para o acometimento de várias doenças nas mulheres.

A Revista *Para Todos* denuncia semelhantemente a condição de trabalho feminino nas fábricas e a relação entre patrão e empregada.

Sobre a Casa de Santa Ignez, afirma que esta disputaria com a tuberculose a vida das operárias de poucos recursos, que trabalhavam muito nas fábricas, as empregadas do comércio que estariam depauperadas, sem casa comida e tratamento médico, assim:

> Em verdade, a operaria brasileira ainda está muito esquecida pelos poderes públicos: ela trabalha mais e ganha menos do que o homem; se fica doente, às vezes, o patrão dá-lhe um mês de licença, porém, os vencimentos, geralmente exíguos, mal chegam para comer, sendo-lhe impossível pagar médico e comprar remédios. Si a rapariga empregada tem um filho, o máximo que consegue para recuperar as forças, são os trinta dias de tolerância, depois, além da carga do bebê que teve, redobra o serviço quando mais fraca se encontra, porque a mulher com um mês de parto não pode despender a mesma energia que dava antes de desempenhar esse sagrado encargo que a natureza nos confiou em honrosa missão - o desdobramento dos nossos seres. É para a mulher solteira que a fortuna desamparou, que se abrem os portões da Casa de Santa Ignez. Ali, a operaria combalida, a empregada doente, a moça, enfim, exposta à terrível peste branca que está sempre de alcateia à porta escancarada pela miséria, encontra o tratamento reconfortante, o carinho consolador, a calma do espírito e a fé que fortalece (Revista *Para Todos*, 06/03/1926, p. 22).

Ao falar da situação da mulher que estaria esquecida dos poderes públicos, a matéria reforça o que afirma Rago (2004), a mulher, nessa sociedade, encontrava inúmeros obstáculos, como o fato de ganhar menos que os homens. Vemos que essas operárias contavam com poucos recursos para se alimentar e não podiam cuidar dos filhos, após seu parto, tendo que voltar prontamente ao serviço. Observamos também que a instituição possuía requisitos para a internação: a trabalhadora deveria ser solteira, ameaçada pela tuberculose, o que posteriormente é criticado pelo periódico, o fato de apenas aceitarem trabalhadoras solteiras.

A Revista *Para Todos* nos mostra que a instituição era destinada às solteiras desamparadas pela miséria, aquelas expostas à peste branca, indica também como era feito o tratamento nesse preventório. No momento em questão, havia 53 internas, que ao chegarem na instituição ficavam em local afastado em observação. Objetiva-se averiguar se eram tuberculosas, só se aceitaria no local

as não afetadas pelo bacilo de Koch. Em contraste ao cansaço causado pelo trabalho nas fábricas, as internas "descansam, cosem, bordam, ou leem, conforme lhes apetece" (Revista *Para Todos*, 06/03/1926, p. 22).

Ao percorrer os diversos ambientes do local, a colunista chamada Niany,[20] da Revista *Para Todos*, empreende alguns diálogos que nos ajudam a compreender a dinâmica do local e seus personagens e ambientes. Ao conversar com a superiora da Congregação das Filhas de Sant'Anna, ela pergunta sobre as internas, ao avistar três delas na enfermaria:

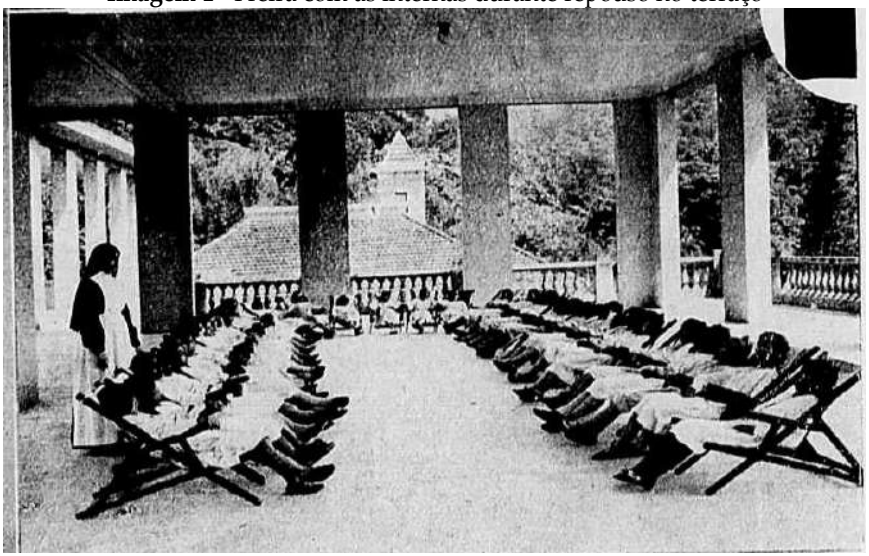
> [...] a superiora nos informou de que haviam sido operadas de apendicite.
> - E é comum essa moléstia aqui?
> - Muito, inúmeras vezes, a fraqueza das internadas não tem outra causa. Imagine que só o ano passado fizemos doze operações de apendicite e que, a seguir, as operadas recuperaram as forças rapidamente - bem vê que era esse o mal que as consumia.
> - E operam aqui mesmo?
> -Sim, temos sala de operações e três médicos. Também há uma farmácia, um gabinete dentário e o escritório dos clínicos.
> Todas essas dependências da casa são branquinhas, transpirando o maior asseio e perfeitamente aparelhadas para seus fins. Em cima, tem um terraço, magnifico, com vista encantadora para a mata e a lagoa - é onde as doentes tomam o banho de sol, principal tratamento moderno para os casos de fraqueza pulmonar. O horário é rigorosamente observado. Alimentam-se de duas em duas horas, têm suas horas de repouso, de trabalho de agulha, de leitura, de recreio e de passeio. As que se sentem mais debilitadas, ficam nas camas. Toda a casa é provida de janelas cujas bandeiras moveis, jamais se fecham, dando entrada ao ar sem fazer correnteza (Revista *Para Todos*, 06/03/1926, p. 22).

Vemos assim que é colocado em prática o que havia de conhecimento sobre o tratamento e profilaxia da tuberculose na época, primeiramente o isolamento, depois o fortalecimento do organismo através de diversas práticas: helioterapia, alimentação abundante, repouso, ginástica, janelas sempre abertas para circulação de ar puro além do contato com a natureza. A Casa

[20] Não encontramos informações biográficas sobre ela.

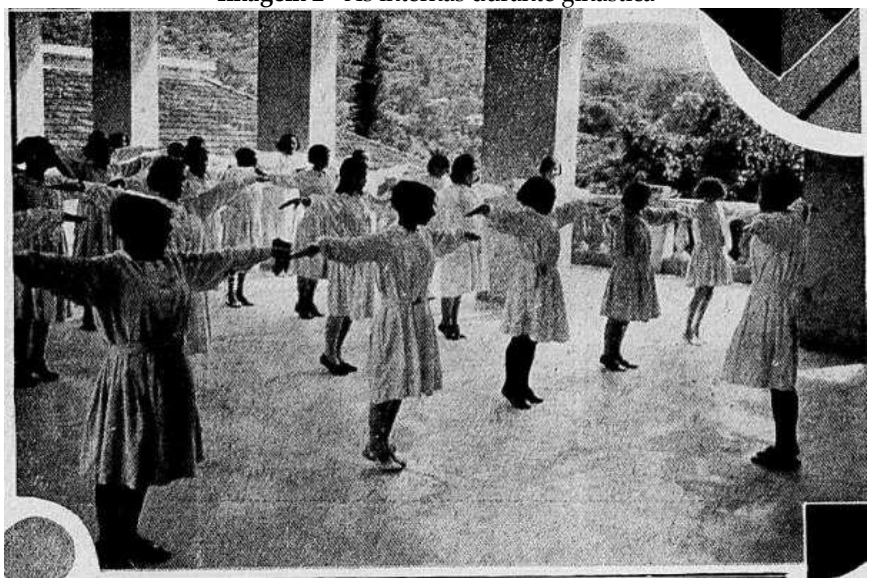
também, conforme o que Goffman (1961) chamou de instituição total, era "um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada" (Goffman, 1961, p.11). Outra característica é que, nesses locais, não há uma divisão dos aspectos da vida dos internos de forma que, não há uma divisão entre lugar de dormir, trabalhar ou brincar, "[...] todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade" (Goffman, 1961, p.17).

Imagem 1 - Freira com as internas durante repouso no terraço



Fonte: Revista *Vida Doméstica* (1932).

Imagem 2 - As internas durante ginástica



Fonte: Revista *Vida Doméstica* (1932).

Assim, as atividades são desempenhadas sob a supervisão de um grupo de dirigentes, que marca também esse caráter de instituição total, a divisão entre dirigentes e os indivíduos controlados por estes, um existe em função do outro. Abaixo vemos essa relação entre internas e dirigentes:

> A direção interna está a cargo de freiras da Congregação das Filhas de Sant'Anna; apenas umas sete, contudo, a higiene e ordem do estabelecimento são impecáveis. A superiora, senhora fina e muito amável, foi de cativante gentileza para conosco, conquistando-nos pela bondade que de seus olhos irradia.
> - Tem muitos pedidos para internadas, irmã?
> - Tantos que não podemos atender a todos; há diversas pretendentes que esperam vaga.
> - E ficam aqui sem limite de prazo?
> - Sim, enquanto precisam. Em geral, logo que a doente adquire cinco quilos e está mais forte, tem alta. Ha diversas que saem e tornam a voltar se se sentem novamente ameaçadas.
> - Quem faz o serviço?
> - Temos doze empregados, ao todo, mas as internadas que estão em condições, ajudam, também, nos trabalhos leves. Antigamente tínhamos

> uma subvenção da Prefeitura, mas cortaram-na, e precisamos economizar para não gastar o capital. O leite é de quatro vascas nossas, ainda assim, como apenas duas têm cria, atualmente, compramos mais dez litros diários. As verduras são da casa, bem como diversas frutas, ovos e criação (Revista *Para Todos*, 06/03/1926, p. 22).

Mesmo com essas características rígidas de uma instituição total, vemos ainda na entrevista empreendida na Revista *Para Todos*, as possibilidades daquelas que eram oprimidas nessa sociedade industrial:

> Passamos pela sala da frente onde estavam quatro leitos isolados. Num deles, uma moça de 19 anos, aspecto languido de tuberculosa insipiente, com lindos olhos verdes, cabelos negros e tez amorenada, lia um folheto.
> - Gosta de ler? perguntámos.
> - Muito, e também de escrever.
> - E qual o seu gênero? prosa ou verso?
> - Versos, faço-os para mim, nunca os publiquei. Pode dizer-nos alguns?
> - Não os sei de cor, a perda de fosfatos leva-me a memória, mas ouça este: 'A última cigarra.'
> E recitou, comovida, um soneto cheio de inspiração. Contou-nos que viera de certo asilo de Pernambuco; ficando depauperada, sem recursos para restabelecer-se convenientemente, recolhera-se à Casa de Santa Ignez. É alagoana e quer voltar ao Estado natal logo que tenha alta. Que teria sido daquela linda menina, cobiçada pela foice implacável da moléstia traiçoeira, si não fosse o refúgio de defesa que um bom coração de mulher teve a ideia inspirada de criar? [...], mas, notámos, com mágoa, uma lacuna; a Casa de Santa Ignez seria perfeita se não fosse este único senão: as suas portas só se abrem para as moças solteiras. As desamparadas pelos maridos e as viúvas duplamente desditosas se a miséria as alcança - não encontram refúgio no sanatório modelo; entretanto, a pequenina santa, mártir aos treze anos, sorri do alto, com o mesmo carinho, para todas as mulheres que levantam os olhos súplices à sua imagem florida. – NIANY (Revista *Para Todos*, 06/03/1926, p. 22).

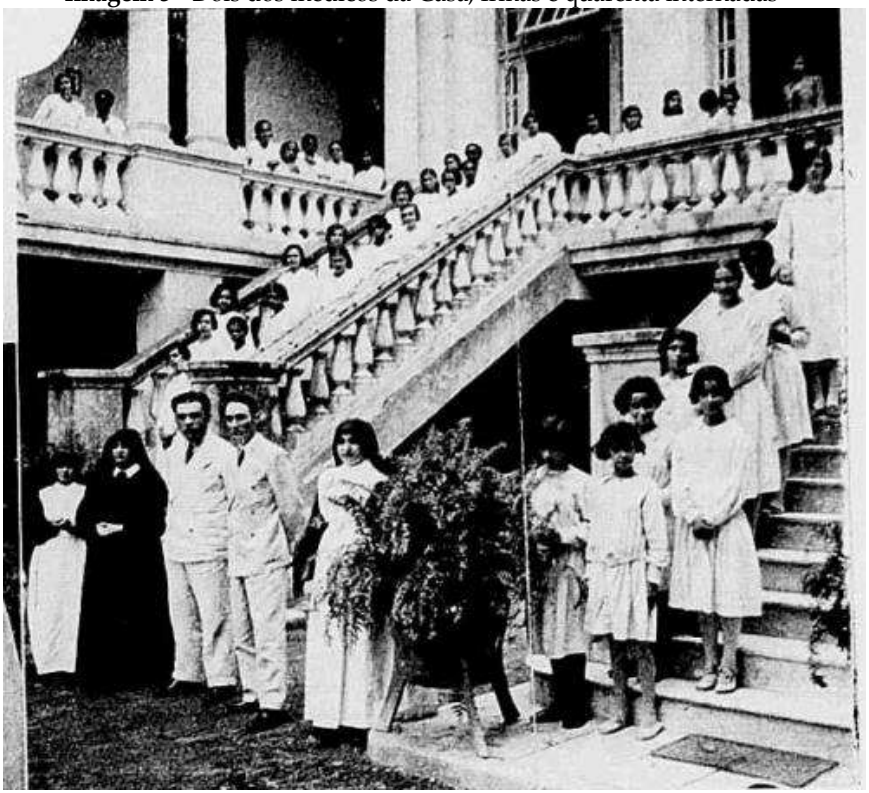
Para além das construções sociais e estigmas impostos encontramos aí uma operária que lê, uma operária que cria. Infelizmente Niany não nos dá a conhecer o soneto criado pela jovem. Ainda assim, sabemos que ela e muitas outras eram mais que operárias enfraquecidas, depauperadas, empregadas doentes, solteiras desamparadas, invisibilizadas por todos.

O Jornal *O Paiz* assinala que para ingresso na instituição bastava que a candidata, sem distinção de "cor, raça ou religião" fosse ao estabelecimento e entregasse um cartão de apresentação à vice-presidente Evelina Burlamaqui, "dirigido ao Dr. Octavio Simões que substituiu o Dr. Amaury de Medeiros na chefia da clínica nesta casa. Depois do 'exame de porta', reconhecida a idoneidade moral da candidata e que não sofre de moléstia infecciosa será a moça matriculada" (Jornal *O Paiz*, 25/07/1929). Ao ingressarem na instituição, elas eram colocadas em uma área isolada para que os exames pudessem comprovar que não tinham tuberculose, realizava-se exame de saliva e radiografias. A organização da casa era desempenhada pelas irmãs da Congregação das Filhas de Santana, sob a direção de um médico que presidia e participava do conselho da Casa de Santa Ignez, um grupo de mulheres, lideradas por Mary Saião Pessoa, primeira-dama da República no governo Epitácio Pessoa. A Revista *Vida Doméstica* nos informa que*:*

> Os médicos da Casa de Santa Ignez adoptam para tratamento o regime senatorial. Repouso em cadeiras apropriadas após as refeições, abundante e sadia alimentação, vida ao ar livre, ginástica adequada ao desenvolvimento harmônico do corpo, correção dos defeitos físicos, dos vícios de respiração e medicação coadjuvante (Revista *Vida Doméstica*, 1932).

O local das atividades era considerado amplo, higiênico localizado no meio da natureza, havia varandas largas, um enorme terraço onde eram realizadas as atividades de ginástica e os tratamentos de helioterapia realizados em cadeiras após as refeições. Havia também consultório dentário, uma sala de cirurgia e farmácia. Essas práticas reforçavam um ideal de educação higiênica presente na sociedade de então. Essa educação visava "restabelecer corpos enfraquecidos restituindo-os a saúde, a vida e a alegria" (Revista *Vida Doméstica*, 1932).

Imagem 3 - Dois dos médicos da Casa, Irmãs e quarenta internadas



Fonte: Revista *Vida Doméstica* (1932).

Outros periódicos versaram sobre a Casa de Santa Ignez e suas internas. Segundo o Jornal *O Paiz*, era um lugar para "moças pobres, cuja fraqueza orgânica as torne aptas a contrair a tuberculose" (Jornal *O Paiz* 26/05/1922). Já em 1929, durante a visita do Médico Uruguaio Luis Morquio,[21] especialista em tuberculose, o jornal aponta que a Casa de Santa Ignez era uma "obra de preservação contra a tuberculose e assistência de saúde a meninas e moças pobres depauperadas pelo trabalho, pela escassez de recursos e pela carência de higiene" (*O Paiz*, 13/07/1929). Segundo o jornal, o professor Luis Morquio levaria consigo para sua terra:

[21] Luis Morquio (1967-1935), pediatra uruguaio.

> [...] uma agradável impressão daquela grande obra de caridade e de assistência médica, por tantos que aqui vivem ignorada, entre seus bosques verdejantes, num recanto da Gávea, a abrigar, permanentemente, 70 moças e meninas pobres, cuidando-se com carinho da saúde do corpo e da alma, a muitas poupando da tuberculose e a todos reconfortando e fortalecendo para as lutas do trabalho e as fadigas da vida. [...]
> 'Conservare de mi visita a este filantropico estabelecimiento el mejor recuerdo, porque su organisación **es um modelo que responde a los fins de preservación**, que es lo que da el mejor rendimiento a la depensa del niño debil e donde, de uma manera admirabile, **se unen la bondad feminina con la ciencia**, para esta finalidad tan humana (Jornal *O Paiz*, 13/07/1929, grifos nossos).

Deste modo, a Casa de Santa Ignez também era vista como um local para cuidar do corpo e da alma, mostrando assim um caráter normatizador que aliava ciência e religião, centrado na figura dos médicos e das irmãs de caridade. Era ainda, um local de preservação no qual estavam aliados ciência e bondade feminina em prol da menina e da jovem considerada débil, ou fraca. Já na edição de 25 de julho de 1929, o Jornal *O Paiz* apontava que o trabalho da instituição resolveria o problema da eugenia,[22] pois tonificava, defendia e protegia as mães de amanhã. Segundo o mesmo, até o ano de 1929, teria "restituído" à sociedade e ao trabalho 1.541 moças. Na referida reportagem defendia-se que a "instituição visa o bem olhando a Pátria" (Jornal *O Paiz*, 25/07/1929).

As senhoras da elite carioca, a caridade e a filantropia

Em contrapartida ao silenciamento e aos obstáculos imposto às mulheres, muitas delas buscaram romper com essa situação, ressignificando os locais nos quais estavam. Camara (2017) cita por exemplo o caso da Associação das Damas da Assistência à Infância ligada ao Instituto de Proteção e Assistência à Infância, o Ipai,[23] em

[22] Sobre eugenia conferir (Stepan, 2005).
[23] O Ipai foi fundado pelo médico pediatra, Arthur Moncorvo Filho, em 1899 (Freire; Leony, 2011).

1906. Essa Associação, segundo a autora, congregou mulheres da elite, entre os anos de 1906 e 1930. Segundo ela, na época em questão foram criadas diversas iniciativas filantrópicas e assistenciais dentro de um ideal modernizador do país, dentro de uma missão civilizatória. Neste intuito, "setores da intelectualidade procederam à constituição de movimentos intervencionistas que tencionavam transformar a pobreza à luz da ciência" (Camara, 2017, p. 201). Para a autora, esses movimentos possuíam um caráter educativo e higiênico.

Um fator importante mencionado pela autora é que a Associação das Damas foi "um espaço de sociabilidade formal onde as mulheres da elite carioca estabeleceram relações de afinidade, de identidade e de distinção" (Camara, 2017, p. 203). Às damas era reconhecido o papel de "mediação junto às mulheres pobres, às crianças e às mulheres de seu círculo social" (Camara, 2017, p. 204). A Associação das Damas da Assistência à Infância possibilitou assim, a arregimentação desse grupo de mulheres, em prol de uma causa, além de possibilitar o contato com os contrastes sociais (Camara, 2017).

Essa organização contribuiu assim para "fortalecimento de fazeres distintos aos relacionados à condição feminina à época, ou, ainda, à produção de outros laços de amizade e estreitamento de identidades familiares" (Camara, 2017, p. 208). Outrossim, a partir das trocas de experiências, elas "constituíram-se em força impulsionadora e articuladora do Ipai junto às famílias pobres, em especial às mães, mas também nos círculos da elite carioca" (Camara, 2017, p. 209).

Interessa-nos esse papel de atuação executado pelas mulheres da elite dentro do que se acreditava uma batalha do bem contra o mal, segundo a atora supracitada. Nessa batalha, era valorizado seu sentido cívico e patriótico, além dos ideais de virtude e benevolência da mulher da elite. Vale salientar que essa atuação das mulheres da elite as possibilitou "não somente cumprir uma agenda de benevolência aos pobres, mas também de atuar em outras frentes" (Camara, 2017, p. 215). Assim, elas criaram sentidos

outros, para além dos estabelecidos às mulheres, contribuindo para a difusão desse modelo de assistência baseado em ciência e benevolência (Camara, 2017).

Essas iniciativas permitiram a profissionalização de mulheres para além do ideal de dona de casa e mãe. Como aponta Martins (2017), houve um esquecimento de organizações filantrópicas o que também gerou um apagamento da história de profissionalização de muitas mulheres. Este esquecimento pode ter sido provocado devido às líderes desses movimentos serem ligadas às mulheres da elite. Falando sobre essas senhoras da elite, Martins aponta que não se sabe muito a seu respeito mesmo sendo mulheres da elite:

> Mulheres de elite, ricas, que foram notabilizadas pela imprensa nas colunas sociais e que foram esquecidas justamente por serem de elite, mas também porque grande parte de seu protagonismo público esteve associado à filantropia ou às obras de caridade. O esquecimento se deve, em parte, a uma operação ideológica, pois tais obras não deveriam ser motivo de publicidade para não estimular a vaidade e o orgulho. Tampouco um gesto que supostamente era expressão das virtudes femininas deveria ser exibido ou receber muita atenção (Martins, 2017, p. 310).

Martins assinala que é pela imprensa que podemos ver os rastros dessas filantropas e seu protagonismo. As mulheres aparecem nessas matérias, geralmente, atendendo aos apelos de campanhas sanitárias na luta contra doenças ou em prol de crianças abandonadas, mães pobres e trabalhadoras, crianças órfãs, como assinala a autora (Martins, 2017).

Podemos identificar a atuação dessas mulheres na Casa de Santa Ignez e em outras associações que essas filantropas participavam. Os periódicos nos mostram como se organizou esse grupo de mulheres em prol dessa causa a partir da figura de Mary Saião Pessoa e, também, da Cruzada Nacional Contra a Tuberculose organizada pelo médico Amaury de Medeiros.

Contribuições para auxiliar a Casa de Santa Ignez foram solicitadas antes da inauguração, aqueles que quisessem poderiam participar por meio de subscrições. As doações eram feitas também

em eventos da elite como em chás ou pela destinação de verbas de espetáculos teatrais ou musicais. Sobre as mulheres, em torno da filantropia e da caridade, vemos representações sobre elas como na Revista *Vida Doméstica* que dizia:

> Um grupo de senhoras, em estação de repouso na Europa, mas seus corações voltados para os pobrezinhos daqui, idealizou a fundação da Casa de Sta. Ignez que teria por finalidade proteger as jovens brasileiras que esgotadas pelo trabalho ou ferreteadas pelo terreno herdado, se pudessem tornar presa fácil do terrível mal tuberculígeno. Faltava a esse pugilo de admiráveis criaturas devotadas ao bem, a oportunidade, e essa, mercê de Deus, apareceu no correr do ano de1920. De torna viagem já com alguns donativos colhidos entre brasileiros, lá na Europa resilientes, logo aqui chegadas puseram em execução a ideia grandiosa. Em terreno fértil caiu a semente e no ano seguinte, 1921, germinando, tornou-se magnifica realidade, pela tenaz e incansável dedicação de Mme. Mary Pessoa, Mme. Evelina Burlamaqui, Melle. Laura Pederneiras, Mme. Mary Gracie Catta Preta (Revista *Vida Doméstica*, 1932).

Ainda sobre as obras beneméritas realizadas pelas mulheres, o Periódico *Brasil Ilustrado* também compõe uma imagem de uma mulher piedosa de coração imenso e que acolhe aos pobres em seu sofrimento. Rara seria a festa elegante na qual a finalidade não seria o auxílio a algum "instituto de caridade, uma obra de altruísmo, uma cruzada de abnegação e sacrifício" em prol de velhos, doentes, órfãos, ou moças desamparadas. (Periódico *Brasil Ilustrado*, 15/10/1919). Dito isto, o periódico mostra a figura de Mary Pessoa, que com gesto nobre lançou no "meio social mais culto, a ideia generosa da fundação de uma casa destinada a dar agasalho e tratamento às moças operárias enfraquecidas pelo trabalho e com tendencias a tuberculose" (Periódico *Brasil Ilustrado*, 15/10/1919). A imprensa salientava também que a primeira-dama havia doado um terreno na Gávea e abrindo a lista de subscrições doou 15 contos de réis. A imagem dela como grande benfeitora é perceptível no Periódico *Brasil Ilustrado*, este assinalava que ela havia conquistado uma posição de relevo entre as elites, sagrando assim seus méritos e virtudes. A esposa do presidente da República dividiria seu

tempo entre o lar modelo e as obras de caridade. Também são ressaltados seus dotes como companheira de um chefe de Estado e seu vasto conhecimento "acima do vulgar". Haveria outro lado, porém, de sua personalidade, aquele de conselheira de suas patrícias e benfeitora das mulheres pobres, das moças desprotegidas que conquistam o pão através de um trabalho insano nas oficinas. Com seu bom coração, fazia essa obra com feição discreta e sem alardes, pois assim se praticaria a verdadeira caridade (Periódico *Brasil Ilustrado,* n. 33, ano. III, 1921).

A imprensa convidava seus leitores a ajudarem à instituição, destacando que ela contava com poucos recursos para acolher aos pobres em face da grande obra a se fazer, chamavam assim a participarem dos chás, concertos e outros eventos organizados em prol da casa.

O Jornal *O Paiz,* por exemplo, afirmava:

> Casa de Santa Ignez
> Não ignora ninguém no Rio de Janeiro a obra de tão alta beleza, quanto de excepcional utilidade que um grupo de senhoras da nossa sociedade, sob o patrocínio prestigioso e a direção inteligente da Exma. Sra. D. Mary Pessoa, realizou nesta capital com a criação da Casa de Santa Ignez. Nesse asilo modelo, cujas salas e dormitórios tão pouco se assemelham às enfermarias dos hospitais, e onde, ao ar puro e a clara luz do sol, tantas moças fadadas a morte fortalecem, revigoram o organismo combalido, tem agora apenas 25 internadas. É que, embora não falte espaço para acomodar número bem maior de asiladas, faltam, contudo, à diretoria os recursos necessários para desdobramento simultâneo dos serviços e, sobretudo, da alimentação necessária a tal acréscimo. Com intuito de prover essa falta, é que as senhoras responsáveis pela Casa de Santa Ignez resolveram dar ali, no próximo dia 3 de junho, data aniversária da Exma. Sra. Epitácio Pessoa, um chá de benefício, com entrada paga, e ao qual, para alívio e salvação de muitas moças sem outro meio de defesa contra a morte, comparecerá nossa sociedade (*O Paiz,* 24/05/1922).

Sobre a mesma festa, o Jornal *O Paiz* volta a chamar atenção "para esse benemérito asilo, que, para prestar útil assistência aos pré tuberculosos, necessita, por sua vez, da assistência de quantos na nossa terra são capazes de comoção e de piedade" (*O Paiz*,

01/06/1922). Participaria deste chá se apresentando Marieta Verney Campello,[24] Lucilia Simões,[25] Paulina de Ambrósio,[26] Brasilina Borman[27] e Iza de Queiroz.[28]

Outros eventos ocorreram em prol da instituição como a apresentação da pianista Guiomar de Novais,[29] que destinaria a arrecadação do concerto para a Casa. O Club de futebol do Fluminense também destinou a renda de um de seus jogos para a instituição. Celebrado pela imprensa foi o Festival de Arte Feminina, realizado no Club dos Diários. Organizado por Mary Pessoa, o evento contou com a participação da escritora Júlia Lopes de Almeida,[30] cujo tema foi "a mulher e a arte". Segundo a Revista *Vida Esportiva,* essa exposição de arte tinha como intuito proteger moças brasileiras que viviam de seu trabalho, indicando assim que mulheres trabalhadoras exporiam suas artes. Segundo a revista, as moças deveriam enviar objetos para serem vendidos na exposição, sendo entregue a elas a quantia estipulada pelas mesmas, uma parte do dinheiro ficaria para a obra de caridade da Casa de Santa Ignez. É sugerido também que escolas profissionais enviassem trabalhos de alunas. Além disso, das damas da elite é pedido o envio de objetos para serem expostos, estes seriam "reveladores da capacidade de trabalho, inteligência e criação da arte feminina" (Revista *Vida Esportiva*, 20/10/1919).

---

[24] Identificamos que era cantora (*Revista da Semana*, 07/01/1922).

[25] Não encontramos dados sobre ela.

[26] Paulina d'Ambrósio (c.1890-1976), violinista, primeira professora concursada para lecionar violino no Instituto Nacional de Música (Bosísio, 2011).

[27] Não identificamos informações sobre a mesma.

[28] Maria Luiza de Queiroz Santos (1890-1965) foi pianista e professora do Instituto Nacional de Música (Igayara-Souza, 2011).

[29] Guiomar de Novaes (1894-1979), pianista, estudou piano no Conservatório de Paris. Fonte: Instituto Piano Brasileiro. (Disponível em: https://www .institutopianobrasileiro.com.br/enciclopledia/Guiomar-Novaes/. Acesso em: 23 ago. 2004).

[30] Júlia Lopes de Almeida (1862-1934). Escritora feminista. Segundo De Luca (1999) foi considerada a maior escritora do país na virada do século XIX para o século XX, e a maior romancista entre o período que sucedeu Machado de Assis e antes do surgimento do movimento modernista (De Luca, 1999).

Concordamos com Martins (2017), quando afirma que a história de mulheres, nessa época, não é somente de adequação, mas de ousadia, experimentação, inconformismo e protagonismo. Para a autora, a filantropia permitiu às mulheres saírem do espaço apenas dos salões, analisando o caso do Serviço de Obras Sociais, mostra que as filantropas ao se envolverem com essas famílias pobres, com as crianças abandonadas, "famílias desalojadas pelo desemprego e a maternidade abandonada de jovens mulheres solteiras ou mesmo casadas levou a maioria delas a se alinhar com as frentes do feminismo (Martins, 2017, p. 308). Uma dessas mulheres foi Jeronyma Mesquita,[31] que ao lado de Amaury de Medeiros estava à frente da Cruzada Contra a Tuberculose. Esses personagens se entrecruzam a partir da luta contra a Tuberculose no Rio de Janeiro. Amaury de Medeiros, Jeronyma Mesquita, Mary Pessoa, Evelina Burlamaqui, entre outras pessoas.

A Cruzada Nacional Contra a Tuberculose foi fundada em 1920, no Rio de Janeiro, por Amaury de Medeiros, médico da Cruz Vermelha Brasileira e da Casa de Santa Ignez. Segundo a obra organizada por Ataulfo de Paiva (Brasil, 1922), teve início a partir de reunião na Cruz Vermelha presidida pela primeira-dama Mary Pessoa, na qual Medeiros propôs a fundação da organização. Na reunião participaram representantes de diversas instituições que enfrentavam a tuberculose na Capital da República. Ainda na referida obra vemos como se organizou a Cruzada Contra a Tuberculose e quais eram seus objetivos:

> Nesta reunião o Dr. Amaury de Medeiros expôs a importância do problema da tuberculose e a urgência de entrarmos seriamente na luta, propondo que se fundasse a 'Cruzada Nacional Contra a Tuberculose', sendo aclamada a seguinte diretoria e o seguinte conselho diretor:

[31] Jeronyma Mesquita (1880-1972). Enfermeira e filantropa, atuou ativamente no movimento feminista. Participou de diversas instituições e movimentos como aponta Martins (2017), dentre eles a Cruz Vermelha, Cruzada Nacional Contra a Tuberculose, Conselho Nacional de Mulheres, Federação Brasileira Pelo Progresso Feminino e o Serviços de Obras Sociais (Martins, 2017).

Presidente de honra, Snr.ª Epitácio Pessoa; presidente efetiva, Snr.ª Olyntho Magalhães; vice-presidentes, Snr.ª Hortencia Weinschenck ;2.ª Snr.ª Jeronymo de Mesquita; 3.ª Snr.ª Pereira Carneiro; 4.ª Snr.ª Elvira Gudin; 5.ª Snr.ª Alice Ortigão; 6.ª Snr.ª Eugenio de Barros; secretário geral, Dr. Amaury de Medeiros; 1.ª secretaria, Maria Jacobina Rabello; 2.ª secretaria, Branca Caldeira de Barros; 3.ª secretaria, Idália de Araujo Porto Alegre; tesoureiros: 1º Dr. Antero de Almeida; 2.º Dr. Rocha Lima; conselho: Snr.ªs Elvira Burlamaqui, Azevedo Marques, Azevedo Sodré, J. Pandiá Calógeras, Simões Lopes, Antero de Almeida, Carlos Sampaio, Marietta Rigaud, Laurinda Santos Lobo, Miguel Calmon, Vasco Ortigão, condessa de Affonso Celso, Snr.ªs marechal Carlos Eugenio, Julia Lopes de Almeida, Raul Veiga, Maria Eugenia C. de Mendonça, Octavio da Rocha Miranda, Rombauer, J. Graça Couto, Fonseca Guimarães, Lorival Couto, Cornélio Jardim, Maria Jose Nova Friburgo, Leão Teixeira; Senhorinhas; Souza Ribeiro, Violeta Martins, Aurora Caldeira, Helena Gudin, Amelia Cesar de Barros, Edith Fraenkel; Srs. conde Pereira Carneiro, Dr. Leão Teixeira, Affonso Vizeu, Dr. Ataulpho Nápoles de Paiva, prof. Miguel Couto, prof. Carlos Chagas, Dr. Moncorvo Filho, Dr. Placido Barboza, prof. Álvaro Osorio de Almeida, prof. Austregésilo, prof. Luiz Barboza, Drs. Felix Pacheco, Otto Prazeres, Teixeira Soares, Carlos Sampaio, Castro Barreto, Crissiuma, Herbert Moses, Oscar Soares, Alfredo de Moraes, Leonídio Ribeiro Filho, Joaquim Moreira, Fernando Magalhães e Gustavo Barroso, cônego José Rezende, visconde de Moraes, general Barbedo, Dias Tavares, comendador Zeferino de Oliveira, comandante Armando Burlamaqui e Henrique Lage (Brasil, 1922).

Após organização dessa sociedade, foi criado pelo médico Amaury de Medeiros, o curso das enfermeiras visitadoras no qual colaboraram os médicos Leonídio Filho,[32] Morais Coutinho,[33] Castro Barreto,[34] Benedicto Moraes,[35] Ernani Alves[36] e Crissiuma

[32] Leonídio Filho (1893-1976), nasceu em São Paulo, estudou Medicina na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Foi médico da Polícia Civil no Rio de Janeiro e atuou na como médico na Primeira Guerra Mundial. Foi professor de Medicina Legal e de Criminologia. Era Membro da Academia Nacional de Medicina. Fonte: Academia Nacional de Medicina. (Disponível em: https://www.anm.org.br/leonidio-ribeiro-filho/. Acesso em: 23 ago. 2024).

[33] Não foram encontradas maiores informações biográficas.

[34] Não foram encontradas maiores informações sobre o mesmo.

[35] Não encontramos dados biográficos.

[36] Ernani Faria Alves, identificamos que foi um médico carioca formado pela Faculade Nacional de Medicina. Participou como médico na Primeira e na Segunda Guerra Mundial.

Filho[37], este foi realizado no ano de 1920. Indiciando ser o primeiro curso desse tipo no país, pode ter servido de modelo aos outros como o do Departamento Nacional de Saúde Pública. Foram estabelecidas na reunião do conselho as diretrizes de trabalho da organização recém-criada:

> 1.º Coordenar, prática e cientificamente os esforços das instituições de assistência em prol da luta contra a tuberculose, de tal maneira a tornar os esforços os mais uteis possíveis e os resultados cientificamente aproveitáveis fazendo ao mesmo tempo desaparece toda a sombra de rivalidade entre os que trabalham pela causa. Para conseguir este fim, a 'Cruzada Nacional contra a Tuberculose' promoverá uma conferência municipal de médicos e filantropos que dirigem as instituições existentes e para o futuro uma conferência nacional com o mesmo objetivo.
>
> 2.º Fundar as instituições que faltarem ao aparelho antituberculoso na ordem da sua urgência e na medida das possibilidades ou dos desejos dos doadores.
>
> 3.º Fazer a mais intensa propaganda falada e escrita das questões gerais de higiene e especialmente em relação a tuberculose.
>
> 4.º Manter permanentes cursos especiais para enfermeiras visitadoras.
>
> 5.º Trabalhar junto ao Governo e aos particulares, no sentido de obter medidas contra o alcoolismo, a favor das habitações higiênicas e baratas, da melhoria da alimentação dos operários e dos pobres em geral. Programa para realização imediata (Brasil, 1922).

Foram sugeridas novas orientações para a implantação do dispensário na Policlínica da Cruz Vermelha. Identificamos que este dispensário foi construído em 1921, com o nome de Posto Antero de Almeida, anexo à Cruz Vermelha, no Rio de Janeiro. Participaram de sua inauguração "Carlos Chagas, Sra. Olinto de

[37] Ernesto de Freitas Crissiuma Filho (1882-1938), nascido em Barra Mansa, Rio de Janeiro. Formado em Medicina e em Farmácia pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. (Fonte: Academia Nacional de Medicina. Disponível em: https://www.anm.org.br/ernesto-crissiuma-filho/. Acesso em: 23 ago. 2024).

Magalhães,[38] Sra. Armando Burlamaqui,[39] Sra. Carlos Sampaio,[40] Jeronyma Mesquita, Ataulfo de Paiva, Amaury de Medeiros e Placido Barbosa" (*Gazeta de Notícias*, 12/11/1921). Nele, eram distribuídos alimentos, roupas, colchões, além da realização de atendimentos médicos. Ainda nessa reunião, da Cruzada Contra a Tuberculose, foi proposta a criação de um Conselho Superior que congregasse todas as instituições que lutavam contra a tuberculose. Estabelecido esse Conselho, o desembargador Ataulfo de Paiva, presidente da Liga Brasileira Contra a Tuberculose foi aclamado como presidente dele. Também eram membros Arthur Moncorvo Filho,[41] Amaury de Medeiros, Cumplido de Sant'Anna[42] e Laura Pederneiras.

Como exposto, estabeleceu-se a partir da Cruzada Nacional Contra a Tuberculose, o curso das enfermeiras visitadoras da Cruz Vermelha, do qual participou Jeronyma Mesquita. A bibliografia analisada nos permite identificar os vários ambientes nos quais as

---

[38] Trata-se de Isabel Porciúncula de Magalhães, esposa de Olinto Máximo de Magalhães, médico, diplomata e ministro de Relações Exteriores no governo Campos Sales. (LUNA, C.; PINHEIRO, L. Olinto de Magalhães. *In:* Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Dicionário Histórico Biográfico da Primeira República**. Disponível em: https://cpdoc.Fgv .br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/MAGALH%C3%83ES,%20Oli nto%20de.pdf/. Acesso em: 23 ago. 2024).

[39] Trata-se de Evelina Burlamaqui.

[40] Carlos Sampaio era engenheiro e foi prefeito do Distrito Federal, nomeado por Epitácio Pessoa. Foi responsável pela derrubada do Morro do Castelo, no Rio de Janeiro. (MESQUITTA, C. C. S. *In*: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Dicionário Histórico Biográfico da Primeira República**. (Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/prim eira-republica/SAMPAIO,%20Carlos.pdf/. Acesso em: 23 ago. 2024).

[41] Carlos Arthur Moncorvo Filho (1871-1944). Médico pediatra, fundador do Instituto de Proteção e Assistência à Infância. Participou de diversos congressos e ações em prol da Assistência à criança (Freire; Leony, 2011).

[42] Álvaro Cumplido de Sant'Anna (1896-1980). Médico formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, foi professor de microbiologia na instituição. Foi membro da Academia Nacional de Medicina da qual também foi presidente. Fonte: Academia Nacional de Medicina. (Disponível em: https://www .anm.org.br/alvaro-cumplido-de-santanna/. Acesso em: 23 ago. 2024).

mulheres circulavam, uma delas foi Jeronyma Mesquita, que como mostra Cinacchi (2017), foi tesoureira da Pró-Matre. Instituição criada a partir de:

> esforços de mulheres da elite carioca, as quais atuaram ativamente no atendimento a mulheres de classe subalternizada, bem como de médicos envolvidos na empreitada filantrópica. As mulheres da elite que incorporavam a Associação Pró-Matre se inserem também em uma lógica na qual não apenas a representatividade de sua inserção na esfera pública e política notadamente masculina deve ser considerada, mas também o fato de que as relações sociais engendradas a partir dessa penetração em um 'outro mundo' são agentes de transformação sociopolítica (Cinacchi, 2017, p. 9).

Cinacchi (2017) indica que, posteriormente, Jeronyma e outras mulheres participariam ativamente da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, a FBPF, federação de caráter feminista presidida por Bertha Lutz.[43] Jeronyma Mesquita atuou assim em diversas frentes, até mesmo como enfermeira da Cruz Vermelha na França e Suíça, durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), como aponta Martins (2017). Como indicado em bibliografia explorada ao longo do texto, essas filantropas utilizaram todos os recursos possíveis para lutar por uma maior participação feminina, pelo direito de voto, pela profissionalização das mulheres, para além dos espaços pré-estabelecidos para as mulheres. Seus contatos com os territórios da pobreza também possibilitaram buscar melhores condições para as mulheres.

[43] Bertha Lutz (1894-1976). Era formada em Botânica, tendo estudado em Paris. Integrou a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, criada em 1922, foi a principal figura deste movimento. Foi também deputada federal, participou ativamente na luta pelo direito das mulheres, entre eles os das trabalhadoras. Defendeu também o direito ao voto feminino (Marques, 2020).

Considerações preliminares

Na organização da sociedade, na Primeira República, surgiram muitas instituições filantrópicas para suprir uma ausência do Estado nas questões públicas, organização característica da época. Uma dessas instituições foi a Casa de Santa Ignez, como visto, voltada para operárias pobres. Não temos a informação sobre quais eram as idades mais frequentes das internas, porém, salta aos olhos algumas questões sobre a sociedade em pauta. Meninas de 12 anos de idade já eram operárias que trabalhavam durante horas em locais insalubres, outras, já não tão novas, mas também enfrentavam situações precárias de trabalho, além do baixo salário e as poucas possibilidades de ascensão social. Havia uma rigidez nos papéis sociais estipulados para as mulheres, nessa sociedade. Vimos então que ao transpor esses papéis, muitas mulheres romperam com os rótulos pré-estabelecidos dentro desse sistema, buscando sentidos outros para o binômio dona do lar – mãe.

Outro fator estudado, foi o da tuberculose enquanto problema que estigmatizou muitas pessoas, sobretudo, das camadas mais pobres. Dentro desse modelo de atendimento assistencial preconizado pelas diversas instituições, o isolamento foi fortemente aplicado, favorecendo uma maior estigmatização dessa população. Dentro dessa cruzada contra a tuberculose buscava-se educar e higienizar a população para que se adaptassem aos novos hábitos requeridos para uma cidade que buscava ser vitrine do país, buscando assim impor uma ordem e um progresso. Esse trabalho buscou contribuir em algumas linhas com o que chamou atenção do autor nos seus estudos sobre preventórios, não esgotando o tema, mas deixando aberto para futuras contribuições.

Referências

A CRUZ. Bela iniciativa da Sra. Epitácio Pessoa. **A Cruz Órgão da Liga Social Católica Brasileira**, Mato Grosso, 12 out. 1919.

BOSÍSIO, P. P. d'A. A modernidade instrumental e artística. **Brasiliana Revista Quadrimestral da Academia Brasileira de Música**, Maio 2001.

BRASIL. **Assistência Pública e Privada no Rio de Janeiro. História e Estatística. Commemoração do centenario da independencia nacional**. Rio de Janeiro: Typographia do "Annuario do Brasil", 1922.

CAMARA, S. As damas da Assistência à Infância e as ações educativas e filantrópicas (Rio de Janeiro/RJ, 1906-1930). **Revista História da Educação**, Porto Alegre, 21, Set./Dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/66363>. Acesso em: 20 mai 2024.

CAMARA, S. Por uma cruzada regeneradora: o Preventório Rainha Dona Amélia e a ação preventiva e educativa da infância na década de 1920. *In*: GASPARELLO, A. M.; VILLELA, H. D. O. (org.). **Educação na história:** intelectuais, saberes e ações instituintes. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

CINACCHI, G. C. A maternidade Pró-Matre**:** Filantropia, assistência e direitos da mulher na Primeira República. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 &n 13 Women's Congress. **Anais** eletrônicos. Florianópolis: [s.n.]. 2017.

DE LUCA, L. O "feminismo possível" de Júlia Lopes de Almeida (1862-1934). **Cadernos Pagu**, Campinas, 12, 1999. Disponivel em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634918.>. Acesso em: 23 ago. 2024.

DUBOS, R.; DUBOS, J. **The White Plague:** Tuberculosis, Man, and Society. Nova Jersey (EUA).: Rutgers University Press, 1987.

FAVERO, G. Método da história e ciências sociais: Para uma micro-história aplicada. In: VENDRAME, M.; KASBURG, A. (org.) **Micro-história:** um método em transformação. São Paulo: Letra e Voz, 2020.

FILHO, C. B. **C. História social da tuberculose e do tuberculoso**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001.

FREIRE, M. D. L.; LEONY, D. S. A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930). **Hist. Cienc. Saude-Manguinhos**, Dez. 2011. Disponivel em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/pMzXR6Xv9xBJgG9gyc4ZrZv/#>. Acesso em: 23 ago. 2024.
GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961.
HOCHMAN, Gilberto. **A era do saneamento:** as bases da política de saúde pública no Brasil. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 2013.
IGAYARA-SOUZA, S. C. A. **Entre Palcos e páginas:** a produção escrita por mulheres sobre música na história da educação musical no Brasil (1907-1958). Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.
MARQUES, T. C. D. M. **Bertha Lutz. Teresa Cristina de Novaes Marques.** 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2020. Disponivel em: <https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/30679/bertha_lutz_marques_2ed.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2024.
MARTINS, A. P. V. O método da Assistência: o encontro de mulheres profissionais e filantropas na criação do Serviço de Obras Sociais (SOS) na cidade do Rio de Janeiro na década de 1930. **Tempo**, Niterói, Maio/Agosto, 2017.
NASCIMENTO, D. R. D. **Fundação Ataulpho de Paiva:** (Liga Brasileira Contra a Tuberculose): um século de Luta. Rio de Janeiro: Quadratim, 2002.
NIANY. A casa de Santa Ignez. **Revista Para Todos**, 06 mar. 1926.
RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. *In*: DEL PRIORE. M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2004.
REVISTA FEMININA. Vida Feminina: Exemplo a imitar. Pelas moças pobres. **Revista Feminina**, Ano VI, n.65, 1919.
SANTA Ignez (21 de Janeiro). **Pena, Agulha e Colher**, 01 Fevereiro 1919.
STEPAN, N. L. **A hora da eugenia:** raça, nação e gênero na América Latina. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.
VIDA DOMÉSTICA. Santa Ignez. **Vida Doméstica**, Abril, 1932.

VIDA ESPORTIVA. **Vida Esportiva**, 20 out. Ano III. N.108 1919
RIBEIRO, L. **Fundação Ataulfo de Paiva:** Liga Brasileira Contra a Tuberculose: notas e documentos para sua história. Rio de Janeiro: s/e, 1985.

CAPÍTULO 3

Táticas e estratégias cotidianas no Asilo de Menores Abandonados: uma análise através dos periódicos na cidade do Rio de Janeiro na década de 1910

Luiza Pinheiro da Silva

O presente capítulo tem por objetivo analisar as "táticas" e "estratégias" cotidianas praticadas pelos asilados e asiladas, assim como os funcionários do Asilo de Menores Abandonados do Rio de Janeiro. O estudo foi realizado, tendo como principal fonte de pesquisa os periódicos da época. Trabalhamos com o conceito de "instituição total" (Goffman, 1961), a fim de entender a organização da instituição com um olhar atento e crítico, procurando perceber as intenções do "mundo do internado" e da "equipe dirigente".

Inaugurado em 16 de fevereiro de 1907, o Asilo dos Menores Abandonados (Imagem 01), teve como principal idealizador o Chefe de Polícia Alfredo Pinto Vieira de Melo. Era um estabelecimento de caráter temporário, em que os menores permaneciam por tempo determinado pelos juízes de órfãos, podendo lá permanecer, no máximo, por noventa dias, e só ficavam internados cinquenta menores por vez. Ao fim do tempo determinado, ou eram enviados para a Escola Quinze de Novembro, ou para a Escola de Aprendizes Marinheiros, ou eram entregues a "tutores".

O prédio onde ficava instalado o Asilo havia pertencido ao Marechal Floriano Peixoto. Segundo descreve Moncorvo Filho (1907a, p. 131), o espaço adaptava-se "perfeitamente ao fim para que foi destinado, não só por suas condições higiênicas, como pelas amplas acomodações de que dispõe". Composto por dois pavimentos, o térreo contava com catorze salas, onde ficavam distribuídos "[...] secretaria, salão de visitas, gabinete médico, sala

para consultas, dormitório dos guardas, sala da capela, escola, sala de estudos, refeitório, rouparia [...]" (Moncorvo Filho, 1907a, p. 131-132). O andar superior, dividido em nove salas, era onde se encontravam os dormitórios dos menores. Todas as janelas eram gradeadas, servindo ao intuito de evitar fugas.

Imagem 01- Prédio do Asilo de Menores

Fonte: "Archivos de Assistência à Infância", Ano V, n. 7 e 8, p. 132 (Acervo digital do NIPHEI).

A instituição era dirigida pelo administrador da Casa de Detenção, o capitão Meira Lima. Nessa direção, alguns funcionários do asilo eram também guardas na Casa de Detenção. O ensino primário era ministrado por um guarda civil e os serviços de enfermaria, também ficava a cargo de um guarda que demonstrasse aptidão para a função. Assim, podemos concluir que a instituição funcionava com um intuito de regenerar as crianças internadas através do trabalho e da disciplina.

Os menores trabalhavam na jardinagem e na horta do Asilo pela manhã e nas atividades internas, como limpeza e arrumação, nas horas vagas. Segundo o estabelecido em seu Estatuto, a carga

horária de trabalho não poderia ultrapassar seis horas por dia. Moncorvo Filho (1907a, p. 133), afirmava que os menores eram submetidos a "moderados exercícios militares[1] dirigidos por um cabo da Força Policial". O ensino escolar era oferecido das dez horas da manhã às quinze horas e das dezoito às dezenove horas. Os menores eram recolhidos para os dormitórios às vinte horas. Os guardas se revezavam na vigilância durante as horas em que os meninos dormiam.

O chefe de polícia, Alfredo Pinto, em relatório enviado ao Ministro da Justiça, Augusto Tavares de Lira,[2] deixava clara a sua preocupação com a criança que se encontrava abandonada, explorada, em situação de mendicância ou cometendo delitos pelas ruas da Capital. "Antes de existir o Asilo, o sistema era de encarcerá-los na Casa de Detenção, onde permaneciam dias e dias, até que mão piedosa os libertasse" (Melo, 1907, p. 5).

Na Casa de Detenção, os menores ficavam "presos" junto com criminosos adultos, e a preocupação era de que esse convívio influenciasse negativamente o futuro dessas novas "almas". Assim, Melo (1907) acreditava que com o Asilo os menores teriam, em lugar da prisão, um local que os abrigasse, proporcionando-lhes alimentação, instrução escolar e formação para o trabalho. Camara (2010) afirma que o destaque direcionado à educação das crianças estava associado às perspectivas de aprimoramento da raça e ao crescimento do país. Desse modo, "Incutir os valores morais e cívicos, as noções de ordem, de civilidade, desenraizando os hábitos pertinentes às camadas populares dos fazeres e pensares das crianças constituiu-se a tônica dos discursos e ações enfaixadas em torno da prerrogativa curativa da infância pobre" (Camara, 2010, p. 126-127). Através da instrução primária e do ensino profissional buscavam superar o atraso. Assim, o investimento que o Asilo de

[1] As questões sobre os exercícios corpóreos já eram debatidas pelos médicos desde o século XIX, para mais informações Cf: Gondra (2004).

[2] Nasceu em dezembro de 1872. Foi advogado, professor e jornalista. Assumiu o Ministério da Justiça e Negócios Interiores no governo do Presidente Afonso Pena, deixando o cargo em virtude da morte do presidente antes de terminar o mandato.

Menores fazia nessa infância, separando-a dos presos adultos e proporcionando instrução e técnicas de trabalho, vinha na direção de uma suposta ideia de "redenção nacional" (Camara, 2010).

Quando chegavam ao Asilo, os meninos eram orientados a despir-se dos seus pertences e lhes era entregue o uniforme da instituição. Entendemos que o Asilo de Menores mantinha alguns aspectos que poderiam caracterizá-lo como uma "Instituição Total". Segundo Goffman (1961, p. 11), "Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada". Os menores, no Asilo, não tinham contato com o mundo externo, viviam sob as regras de conduta e comportamento, e a vigilância era mantida de forma permanente pelos guardas da Casa de Detenção.

Imagem 02 - Menores posando para fotos

Fonte: "Archivos de Assistência à Infância", Ano V, n. 7 e 8, p. 134 (Acervo digital NIPHEI).

Na Imagem 02, os meninos, uniformizados, higienizados e bem comportados posam para a foto. Podemos observar que essa

fotografia não foi tirada em um momento espontâneo do cotidiano da instituição. Os menores parecem ter sido "arrumados" por ordem de tamanho e em forma, transparecendo uma imagem de "internado ideal". O interessante é que não encontramos sorrisos em nenhum dos rostos, levando-nos a crer que ou eles eram orientados a não sorrirem para a câmera, ou realmente aquele era um momento muito enfadonho.

Em reportagem de 7 de abril de 1908, o jornal *O Paiz* divulga a inauguração de um pavilhão, com as mesmas funções do Asilo, destinado a abrigar menores do sexo feminino: "O Asilo de Menores inaugurou-se ontem, em um prédio confortável, em S. Cristóvão, junto onde funciona já o Asilo de Menores Abandonados, outro estabelecimento que faz honra à atual administração" (*O Paiz*, 1908b, p. 2).

Imagem 03 – Meninas no Asilo de Menores do sexo feminino

Fonte: Revista *Careta*, 05/06/1909.

Na Imagem 03, observamos que a maioria das meninas tinham os cabelos curtos ou raspados, principalmente as menores. Imaginamos que esse procedimento se dava pensando em evitar a proliferação de piolhos. Porém, em diálogo com Goffman (1961),

percebemos que esse ato podia provocar a "mortificação do eu" dessas meninas, pois, para o autor:

> O novato chega ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo que se tornou possível por algumas disposições sociais estáveis no seu mundo doméstico. Ao entrar, é imediatamente despido do apoio dado por tais disposições. [...] O seu eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificado (Goffman, 1961, p. 24).

Raspar ou cortar os cabelos de uma pessoa, sem que ela desejasse essa mudança, feria diretamente a sua identidade. "Os processos pelos quais, o eu da pessoa é mortificado são relativamente padronizados nas instituições totais" (Goffman, 1961, p. 24). Assim, uniformizadas e com os cabelos curtos ou presos em um coque, todas pareciam iguais, ferindo o "eu" trazido por elas através da vida que tiveram antes de chegar à instituição. Segundo Camara:

> [...] mediante a incorporação das crianças a uma lógica discursiva assente na ideia de regeneração e cura, múltiplas identidades foram forjadas, onde as suas identificações individuais, as suas identidades reais, recorrendo à expressão de Goffman, desapareciam, dando lugar a uma suposta inclusão social dos que, até então, eram vistos como excluídos (Camara, 2010, p. 75).

Todavia, utilizando-se de um discurso de inclusão, a instituição tentava padronizar os hábitos, o comportamento e os gostos de acordo com o que se acreditava ser o melhor não só para as crianças, mas para a sociedade. Por outro lado, os periódicos também nos revelam que as asiladas nem sempre aceitavam essas imposições de forma pacífica. Em muitos casos, mostravam sua indignação através dos atos considerados de indisciplina. Segundo Certeau (1998), através de práticas minúsculas e cotidianas os "dominados" alteram o mecanismo da dominação. Dessa forma, nos perguntamos quais "maneiras de fazer" (Certeau, 1998) cotidianas os menores, dentro dessa instituição, praticavam que poderiam ser entendidas como burlas da disciplina e do controle? Nessa direção, chamou-nos a atenção o caso narrado pelo jornal *A*

Época, em matéria do dia 17 de janeiro de 1914, sobre a Asilada Armandina dos Santos. Segundo a reportagem do jornal, a menor, após retornar da Casa de Detenção para o Asilo de Menores, começou um protesto reclamando das roupas que lhe foram dadas. Em pouco tempo, a maioria das asiladas também protestavam fazendo muito barulho.

Segundo a matéria, a diretora da instituição e outros funcionários perderam o controle da situação e se trancaram no pavimento superior assustados, deixando as asiladas sozinhas em seu protesto. De acordo com Goffman (1961), nas instituições totais, embora o sistema de castigo-prêmio seja eficaz para lidar com a indisciplina de forma individual, muitas vezes, a solidariedade dos internados acaba sendo forte o suficiente para desencadear confrontos individuais ou coletivos. No caso do Asilo, parece que a solidariedade entre as asiladas foi o que ocasionou essa "pequena rebelião", fazendo com que a "equipe dirigente" se descontrolasse. Ainda para Goffman):

> Tais ações tendem a apresentar-se sob a forma de 'rebeliões': um enfermeiro, um guarda ou um assistente – ou mesmo a equipe dirigente como um todo – são 'gozados', ridicularizados ou recebem outras formas de agressão, até que perdem parte do seu controle e manifestam uma reação ineficiente (Goffman, 1961, p. 57).

Para conter as asiladas, foi necessária a intervenção da polícia que recolheu na Casa de Detenção a asilada Armandina dos Santos e suas companheiras (*A Época*, 1914b, n.p.). É pertinente pensar nessa "rejeição da equipe dirigente" (Goffman, 1961, p. 57), pelas asiladas. Segundo a reportagem citada, esse não foi um caso isolado, era recorrente esse tipo de situação. Certeau (1998) defende que algumas práticas cotidianas são "táticas", "vitórias do fraco sobre o mais forte", "astúcias". Nesse sentido, o fato ocorrido entre essas asiladas e a "equipe dirigente" do Asilo de Menores pode ser compreendido como uma tática de sobrevivência dessas meninas, uma forma de elas expressarem a sua indignação e insatisfação com determinada situação. Para Certeau (1998, p. 47, grifos do autor):

"A tática depende do tempo, vigiando para 'captar no voo' possibilidade de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em 'ocasiões'". A oportunidade surgiu no momento em que uma das menores teve "coragem" de manifestar-se, tornando a ocasião propícia para que as outras também expressassem a sua indignação.

Outra imagem da *Revista Careta* (1909) nos chamou a atenção (Imagem 04), por mostrar os meninos brincando em seu momento de lazer e descanso na seção masculina do Asilo de Menores.

Imagem 04 – Menores brincando ao ar livre no Asilo de Menores Abandonados

Fonte: *Revista Careta*, 05/06/1909, n.p.

Segundo Goffman (1961), o tempo de permanência nas instituições totais é visto pelos internados como um "tempo morto". Um tempo perdido, em que a pessoa, longe do convívio em sociedade, deixa de realizar o que realmente desejava. Ainda segundo o autor:

> Este sentimento de tempo morto provavelmente explica o alto valor dado às chamadas atividades de distração, isto é, atividades intencionalmente desprovidas de seriedade, mas suficientemente excitantes para tirar o seu participante de seu 'ensinamento', fazendo-o esquecer momentaneamente a sua situação real (Goffman, 1961, p. 65).

Dessa forma, entendemos o tempo de lazer como uma "atividade de distração" intencional, momento em que os asilados esqueciam os seus desejos pessoais e se entregavam a um período de lazer, aparentemente sem regras ou disciplina. Além disso, a revista apontava que o registro fotográfico mostrado na Imagem 04 havia sido realizado logo após uma outra foto em que os meninos posavam durante exercício de instruções militares. Talvez, o tempo de lazer tenha sido dado, nesse caso específico, como uma "recompensa", após a realização disciplinada das atividades. Contudo, a prática de tais momentos era corrente, proporcionando aos asilados, para além da relevância das brincadeiras, o tempo da distração.

Imagem 05 – Menores realizando exercícios militares

Fonte: *Revista Careta*, 05/06/1909.

Nesse sentido, podemos entender os "momentos de lazer" como uma "estratégia" (Certeau, 1998) da instituição. Uma forma de manipulação dos asilados, para atingir a disciplina e fazê-los momentaneamente esquecer seus anseios individuais fora da instituição ou mesmo o desejo de fuga e rebeliões. O intuito do Asilo de Menores era de resguardar os meninos e meninas que ainda não tinham cometido crimes, através da disciplina, por meio do trabalho e do controle. Para os menores que já eram criminosos, a Casa de Detenção construiria uma dependência separada.

Segundo matéria do jornal *O Paiz* (1907a, p. 4), "Esse Pavilhão, unicamente para menores, terá a denominação de Escola de Regeneração".

Dessa forma, os menores "delinquentes" ficavam separados dos menores que não haviam cometido crimes e, portanto, as crianças que estavam em "perigo" não conviveriam com as crianças que eram "perigosas". Porém, apesar das Instruções para o funcionamento da Instituição também corroborarem essa "segregação", o jornal *O Paiz* (1907a, p. 4) noticiou que: "[...] o dr. Geminiano da França, juiz da 3ª vara criminal, fez recolher ao Asilo de Menores Abandonados, o menor de 13 anos José Paulo da Costa, pronunciado por crime do art. 294, parágrafo 1°, do Código Penal, por ter assassinado um crioulo". Nessa direção, compreendemos que, enquanto a "Escola de Regeneração" não estivesse construída e apta para receber os menores "criminosos", eles seriam recolhidos ao Asilo de Menores, prática que ia de encontro às Instruções da instituição. Outros acontecimentos despontavam como controversos aos ideais e valores que norteavam o regimento e as condutas do estabelecimento. Segundo Paiva:

> O malogro da tentativa, porém, não podia ser mais completo. Mal iniciado, por ter sido sujeito à condenada superintendência da polícia, inábil para semelhante mister, o Asilo, dentro em pouco tempo, entrava em crises contínuas, perturbada a sua vida interna por várias e múltiplas causas. Os seus nobres fins foram desde logo completamente desvirtuados, sacrificados, anulados. É que ele tinha esse grave vício originário: estava sujeito à jurisdição dos juízes dos órfãos, mas regido discricionariamente pela autoridade policial (Paiva, 1922, p. 12).

Nos jornais *O Paiz*, *Correio da manhã* e *O século*, e no período de 1907 a 1909, a maioria das ocorrências teciam elogios à instituição e relatavam os casos de menores perdidos, criminosos, que haviam fugido de suas casas ou que, segundo os jornais, por sofrerem maus tratos de seus "tutores", eram encaminhados para o Asilo de Menores, como o caso da órfã Judith, que, segundo matéria do jornal *O Paiz*, de 21 de dezembro de 1909, "Recolhida a casa n° 129

da rua Theodoro da Silva, *por caridade,* trabalhava como uma moura, apesar de sua tenra idade, sofria todos os maus tratos, e apanhava surras formidáveis" (*O País*, 1909, p. 4, grifos do autor). O caso foi denunciado e aberto um inquérito. A menor foi encaminhada ao Asilo de Menores para o sexo feminino.

Porém, a partir da década de 1910, começaram a aparecer de forma mais regular pelos jornais, denúncias da superlotação, falta de higiene, entre outras, no estabelecimento. Segundo Paiva (1922, p. 12): "De quando em quando era a imprensa que se encarregava de mostrar as falhas e as lacunas, registrando, muitas vezes, o descalabro que em tudo se patenteava. Os juízes não se entendiam com as autoridades policiais, e estas, sem inspiração própria, não agiam em forma regular".

Em matéria, no dia 13 de março de 1910, o jornal *O Paiz* relatava que o prédio onde funcionava o Asilo, situado na Rua Visconde do Rio Branco nº 2, São Cristóvão, Rio de Janeiro, encontrava-se em péssimas condições.

> Está publicado que o Asilo de Menores Abandonados apresenta as mais lamentáveis condições. [...] Há paredes fendidas e outras quase soltas. Os portais estão comidos pelo cupim. As goteiras são sem conta. Lá dentro chove, como na rua. O forro já desabou, em vários lugares, e em outros está quase a cair. Há trechos do prédio inteiramente destelhados. Não há ar nem luz. [...] O que ali se observa é horroroso e inumano. E há ainda outros defeitos apontados, entre eles as camas de alguns dos asilados que se amontoam pelas salas e pelos corredores; e outros que não as tem nem mesmo amontoadas (*O Paiz*, 1910d, p. 2).

Ocorreu que, a princípio, a instituição havia sido criada com a capacidade para até cinquenta asilados, que permaneceriam no estabelecimento por no máximo noventa dias; no entanto, não era isso que acontecia. Segundo o Jornal *O Paiz* (1910a, p. 6), "No primeiro ano, em 1907, foram internados no estabelecimento 177 menores; em 1908, 227; em 1909, 217, e este ano, até 31 de outubro último, 187 menores". Desde o seu primeiro ano de funcionamento, a instituição internou mais menores do que a capacidade prevista.

Ainda que os anos de 1908 e 1909 tenham tido os maiores números de internos, os outros também passaram muito do limite estabelecido. Não sabemos como ocorreu o rodízio nos anos indicados, já que era um estabelecimento provisório, mas no relatório do Asilo de Menores, enviado ao Ministério da Justiça, em 1912, por Rivadávia da Cunha Corrêa, a entrada e saída de menores na instituição no ano relatado foram as seguintes:

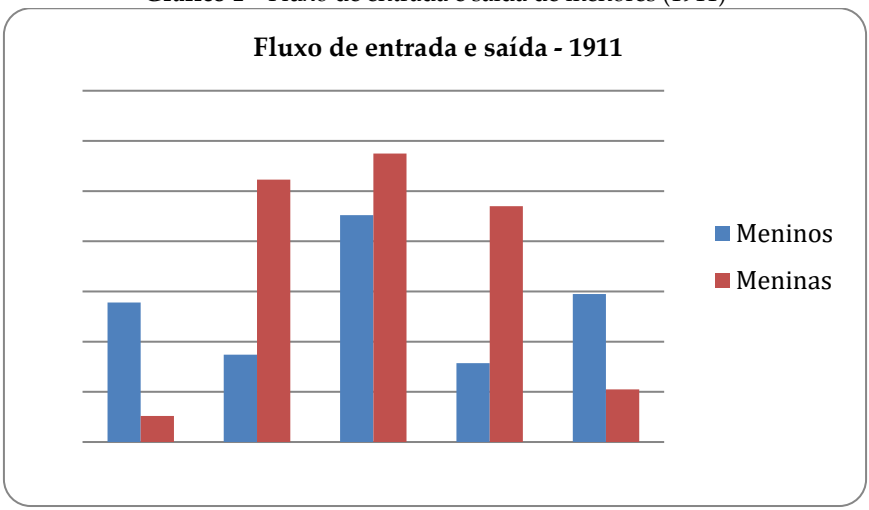
Quadro 1 – Entrada e saída de alunos no Asilo de Menores em 1912

Entrada/saída	**Seção do sexo Masculino**	**Seção do sexo Feminino**
Existiam	278	52
Entraram	**174**	**523**
Total	**452**	**575**
Saíram	157	470
Ficaram	**295**	**105**

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Relatório do Ministério da Justiça 1912.

Pelos números, percebemos que a quantidade de internados que se mantiveram na instituição não foi muito maior do que quando o ano começou permanecendo apenas dezessete menores a mais. Pelo Gráfico 1 a seguir, conseguimos observar melhor o rodízio de meninos e meninas praticado pelo estabelecimento. De qualquer forma, assim como nos outros anos a capacidade de internações excedeu em muito, talvez, esta seja uma das principais razões de alguns problemas relatados pela matéria do jornal *O Paiz*, de 13 de março de 1910, entre eles a falta de camas para os menores dormirem.

Gráfico 1 – Fluxo de entrada e saída de menores (1911)



Fonte: Elaborado por nós a partir do Relatório do Ministério da Justiça 1912.

Chama atenção, a quantidade expressiva de meninas, em comparação à de meninos, que entraram, saíram e permaneceram durante o ano. De fato, pelos periódicos, encontramos uma quantidade significativa de matérias que relatavam o encaminhamento para o Asilo de meninas e meninos que eram encontrados pelas ruas ou que, por algum motivo, não tinham para onde ir, sendo encaminhados para a instituição até que a família ou um responsável os reclamasse, como o caso da menor Amélia Moreira, de treze anos que, ao ter alta do Hospício Nacional, foi enviada para a casa de sua madrinha. Porém, como a madrinha não foi encontrada em casa, a menina foi encaminhada para o Asilo de Menores (*O Paiz*, 1913).

No caso das meninas, em particular, localizamos muitas matérias que relatavam serem elas encaminhadas para o Asilo, enquanto aguardavam inquérito sobre casos de "abusos ou

sedução".[3] Um exemplo é o caso da menina Olga relatado pelo jornal *O Século*:

> No 1° distrito policial, foi interrogado, ontem, à tarde, pelo respectivo delegado, dr. Muniz de Aragão, o sr. José Bessa de Carvalho, contra que a menor Olga Rocha apresentará queixa, como sendo o autor de sua desonra, o que, diz ele no seu depoimento, não ser exato. Enfim, a menina Olga, ontem, mesmo à tarde, naquela delegacia, declarou que não fora Bessa o seu sedutor, e que se assim procedera, acusando-o foi devido ao amor veemente que por ele sente, isto de há muito. A menor Olga foi internada ontem no Asilo de Menores. O inquérito prossegue (O Século, 1915a, p. 2).

Não sabemos para onde iam os menores depois que saíam do Asilo, já que a rotatividade dos asilados era bastante intensa e o relatório enviado ao Ministério da Justiça, em 1912, silenciava sobre o destino deles. Supomos que variasse de caso para caso. Alguns deveriam ser reclamados por suas famílias ou responsáveis, ou encaminhados pelos juízes para contrato de soldada[4] ou para tutela,[5] enquanto outros acabavam sendo enviados para outras instituições que fossem de caráter permanente.

Devido às más condições do prédio onde se encontrava instalado o Asilo, o governo, no ano de 1910, o transferiu para o edifício do quartel regional, situado na Rua Francisco Eugênio, 228,

---

[3] Apesar de muitas matérias aludirem esses casos, não encontramos pelos periódicos, o andamento deles.

[4] "Criado nos primeiros anos do período imperial a fim de legalizar o trabalho de crianças filhas de imigrantes, a soldada era um contrato de locação de serviço de menores estrangeiros para serviços domésticos intermediados pelo juizado de órfãos. [...] Na medida em que as restrições à escravidão começaram a ser impostas, a soldada, sofreu mudanças jurídicas, passando a atingir não apenas os filhos de imigrantes, como também toda e qualquer criança pobre" (Azevedo, 1996, p. 22).

[5] "De acordo com a legislação, a tutela dativa deveria ser dada ou imposta pelo juiz a um 'homem de respeito' considerando-se algumas condições. Se os pais fossem vivos e tivessem 'comportamento irregular' (falta de condições 'morais' ou sociais), o Juiz de Órfãos poderia destituí-los do pátrio poder e passar a responsabilidade da criança para outra pessoa. Também poderia ser concedida quando os pais alegavam não ter condições de cuidar da criança e, por isso, pediam aos juízes que outro o fizesse" (Azevedo, 1996, p. 18-19).

em São Cristóvão, Rio de Janeiro. Mesmo após a transferência de prédio a superlotação e a falta de estrutura continuaram a ser denunciadas. Na ocasião da mudança de endereço, o jornal *O Paiz*, publicou, em 26 de março de 1910, matéria anunciando que o novo endereço também deveria ser provisório.

> A mudança provisória é digna de aprovação e de louvores. A situação do asilo, a acreditar no que tem dito a imprensa, é francamente perigosa e lastimável. Para evitar, portanto, algum desastre, que poderia ter as proporções de uma desgraça, vitimando algum ou alguns daqueles pobres recolhidos e assim também para evitar a permanência por mais tempo de quase duzentas crianças infelizes em uma casa imprópria, arruinada, sem os precisos requisitos de higiene e disciplina, amontoadas, sem conforto. - era, de fato, necessária uma medida imediata. [...] A mudança definitiva, entretanto, já não seria uma medida lógica e acertada. [...] O local onde está o quartel de S. Cristóvão é tudo quanto possa haver de mais absurdo para a instalação de uma instituição da natureza do aludido Asilo (*O Paiz*, 1910c, p. 2).

No entanto, segundo os documentos, esse endereço não foi provisório. O Asilo, em sua seção masculina, permaneceu na Rua Francisco Eugênio, 228, pelo menos até a década de 1930. Ainda, segundo a reportagem, o local não oferecia "[...] condições satisfatórias de salubridade. É úmido, é mal aerado, fica entre dois rios imundíssimos: o Rio Maracanã e o Rio da Joana. [...] está situado em um ponto por demais central para uma escola de menores dessa espécie" (*O Paiz*, 1910c, p. 2). De fato, em relatório enviado ao Ministério da Justiça por Uladislau Herculano de Freitas, em 1914, o autor relatava que "A seção feminina acha-se instalada em quatro pequenas casas, ao lado da seção masculina, as quais não comportam o número de menores que para ali são remetidas" (Freitas, 1914, p. 109-110).

No relatório, o autor também relatava que haviam sido realizadas obras de reparos, construção de um novo pavilhão, pinturas, entre outros, porém a superlotação era um problema constante. No relatório ainda, Freitas (1914, p. 108) anuncia que "com a verba destinada ao custeio da Escola não podem ser melhores as condições de subsistência, vestuário e ensino dos

internados". Também, pelos periódicos, encontramos a informação de que a verba enviada para a instituição era muito pouca para atender a todas as demandas a que ela se destinava. Segundo os *Anais da Câmara dos Deputados* (1916), a verba destinada ao Asilo em 1914 foi de 200:000$ (duzentos contos de réis). Por outro lado, o jornal *A Época*, em matéria publicada, em 29 de junho de 1914, denunciava o não pagamento aos funcionários do Asilo, referente aos salários dos meses de novembro e dezembro de 1913. Quanto a esse fato, o jornal levanta a seguinte suspeita: "Ter-se-á extraviado a quantia destinada a esse pagamento? Ficarão esses pobres funcionários privados de receber essas quantias, correspondentes a sua manutenção e de suas famílias, no citado período?" (*O Paiz*, 1914, p. 2). De fato, nesses últimos anos antes da transferência do Asilo de Menores para a responsabilidade do Patronato houve diversas denúncias de desvio de verba, entre outras, pelos periódicos. Segundo Paiva (1922), em meio a tantas denúncias que chegaram a repercutir no Congresso Federal:

> O Governo sentiu afinal necessidade de agir, para dar solução a esse vergonhoso estado de coisas. Aproveitando-se de uma autorização da lei orçamentária de 1915, resolveu entregar o Asilo a direção e administração do Patronato de Menores, que é, como se sabe, uma instituição de caráter exclusivamente particular. Despojou-se assim o Poder Público de uma função que lhe havia sido outorgada. Esse ato implicitamente confessa que em pura perda se haviam gasto cerca de dois mil contos de réis para manter um estabelecimento que somente prejuízo tinha dado à sorte das crianças desamparadas desta Capital (Paiva, 1922, p. 12).

A partir de 1915, o Asilo de Menores Abandonados integrou-se à administração do Patronato[6] como tentativa de sanar os problemas e escândalos envolvendo a instituição. O governo se desobrigava da responsabilidade com o estabelecimento, porém

[6] Criado na cidade do Rio de Janeiro em 1908, o Patronato de Menores foi concebido por iniciativa de filantropos envolvidos com a causa da infância como instituição privada de caráter assistencial, inicialmente mantida por meio de doações e, posteriormente, passando a receber subsídios do Poder Público. Para mais informações cf. Silva (2021).

destinava uma subvenção anual ao Patronato, exclusiva para o custeio do Asilo.

Os primeiros anos do Asilo de Menores sob a responsabilidade do Patronato

> Há uma obrigação absolutamente restrita para a sociedade: tal é de amparar e educar o trabalhador futuro, transformando em homem útil aquele que o crime empolga logo nos primeiros anos de sua juventude. Quantos meninos trouxe eu da rua para a Escola de Menores Abandonados, os quais acostumaram-se ao regulamento, vão aprendendo uma profissão, tocam instrumentos de música e vão se regenerando, poupando trabalhos, despesas e preocupações com capturas, diligências e investigações de julgamentos? É que o pequeno ocupado, com seu tempo dividido, sujeito a disciplina e vigiado, não tem ocasião de pensar no vício e no crime (*A Época*, 1917c, p. 2).

A matéria da epígrafe acima, assinada pelo Padre Severino,[7] deixa claro o seu interesse pela infância abandonada que vivia pelas ruas, mendigando ou cometendo delitos. Ao final da reportagem, o padre faz um apelo ao leitor: "Não cruzemos os braços, não fiquemos indiferentes ao naufrágio de tantos patrícios que vão se engolfando nos abismos da perdição, interessemo-nos por eles e lancemo-lhes uma tábua de salvação. Salvemos a infância abandonada!" (*A Época*, 1917c, p. 2). A crença na "salvação" pela educação, disciplina e trabalho estava presente nas ações do padre. Na imagem a seguir, o Asilo, sob a gestão do padre Severino e administração do Patronato:

[7] Padre Severino nasceu no ano de 1867, no Rio de Janeiro, e faleceu no ano de 1943, na Cidade de Campos. Para maiores informações cf. Camara e Santos (2013). Foi nomeado para dirigir o Asilo de menores em 1916 pelo, então presidente do Patronatos de Menores, o Desembargador Nabuco de Abreu. Para mais informações cf. Silva (2021).

Imagem 06 –Prédio do Asilo de Menores Abandonados. Alunos em forma

Fonte: *RevistaFon-Fon*, 15/04/1916.

Os menores apresentavam exercícios militares na visita da comissão esportiva, que realizaria um jogo de futebol no dia seguinte, com arrecadação destinada ao Patronato, conforme mostra a Imagem 6, publicada pela *Revista Fon-Fon* (1916, n.p.). Era comum a realização desses jogos, em eventos beneficentes, momento em que a instituição recebia visitas de autoridades, como as do governador, do presidente da República ou até de pessoas que estavam envolvidas com a instituição, mas que não conviviam cotidianamente no estabelecimento, a exemplo do Presidente do Patronato de Menores, Nabuco de Abreu. Em muitos casos, nas instituições totais, os funcionários de alto nível apresentam-se como um símbolo do estabelecimento. Costumam se vestir bem, fazer discursos emocionados, dar prêmios, inaugurar novas alas etc. Dessa forma, geralmente eram bem recebidos pelos internados que o tratavam com respeito e admiração, enquanto eles demonstravam interesse paternal (Goffman, 1961). Observamos que durante essas visitas havia discursos de autoridades, geralmente políticos, em que a instituição era exaltada e divulgada.

Nos primeiros anos da administração do Patronato, localizamos, pelos jornais, vários relatos de visitas ao Asilo realizadas por Nabuco de Abreu, por juízes de órfãos, entre outras autoridades. Em matéria publicada, em 27 de fevereiro de 1916, o

periódico *A Época* relatava uma visita de Nabuco de Abreu e do Curador de órfãos Raul Camargo ao Asilo de Menores. Segundo a reportagem, os visitantes estavam "[...] empenhados a terminar a revisão da matrícula a que se propuseram fazer, a fim de sanar as irregularidades [...] praticadas naqueles estabelecimentos" (*A Época*, 1916c, p. 4).

O jornal afirmava que muitas irregularidades estavam sendo encontradas na instituição, mas sendo solucionadas, inclusive o fato de que "[...] havia até mulheres de 24 anos [...] internadas, tirando o lugar de menores" (*A Época*, 1916c, p. 4).

Para onde essas mulheres foram encaminhadas não conseguimos localizar, porém, outras matérias denunciavam que algumas meninas, quando atingiam a maioridade, eram enviadas ao trabalho de doméstica, como o caso de Leopoldina Tozzi, de 19 anos, divulgado pelo jornal *A Rua*. A menina havia "[...] por consentimento do Juiz de órfãos [...] servir como empregada em casa de determinada família" (*A Rua*, 1918, p. 3). O periódico denunciava ainda que Leopoldina havia desaparecido e nem mesmo o irmão sabia do seu paradeiro.

Casos como o de Leopoldina eram relatados mesmo antes de o estabelecimento estar sob a responsabilidade do patronato. Uma matéria publicada no jornal *O Paiz*, em 13 de julho de 1910, mencionava que o número de meninas internadas no Asilo vinha diminuindo "[...] em consequência da procura de pessoas que ali vão buscar criadas baratas, com autorização dos juízes de órfãos" (*O Paiz*, 1910b, p. 2). A matéria afirmava que era comum as meninas escolhidas fugirem das casas e voltarem ao Asilo. Nessa direção, entendemos que essa prática continuou a acontecer ao longo dos anos e que, provavelmente, era algo comum à época. No caso de Leopoldina, seu desaparecimento pode ser entendido como uma possível fuga.

O filme *Rio Zona Norte*, de 1957, dirigido por Nelson Pereira dos Santos e estrelado por Grande Otelo, faz uma referência a essas fugas dos menores do Patronato. Na película, Otelo é Espírito da Luz, sambista, morador da Zona Norte, que, estando próximo da

morte, relembra fatos importantes de sua vida. Dentre essas lembranças, Espírito se lembra de seu filho mais velho, Lourival, que, internado no Patronato, após a morte de sua mãe, havia fugido para tentar a vida em São Paulo. Apesar de o longa-metragem ter sido gravado na década de 1950, chamou atenção a maneira pela qual a instituição era percebida pela sociedade, naquela época (1957), que não diferenciava muito de como ela era vista na década de 1910. Como afirma Barros:

> [...] é sempre possível dizer que a ficção, por mais criativa e imaginativa que seja, permite em todos os casos uma aguda leitura da realidade social e histórica, o que implica em dizer que o historiador ou o analista da fonte documental cinematográfica sempre poderá almejar enxergar por trás de um filme algo da sociedade que o produziu (Barros, 2007, p. 29).

No filme, o Patronato é retratado como uma instituição aonde os menores iam para cumprir uma espécie de "castigo", e que a fuga dessas crianças era algo que fazia parte do cotidiano. No filme, Espírito tem uma discussão com seu filho após sua fuga, dizendo que ele não deveria ter feito isso, uma vez que faltava pouco para ele sair do Patronato. O jornal *O Paiz* (1919) publicou uma matéria que representa essa perspectiva da instituição como um lugar a que os menores eram enviados como forma de corretivo. A reportagem de 18 de fevereiro de 1919, de *O Paiz,* relata como o menor Damião Costa, depois de ter sido mordido na perna por um cão e enviado ao hospital, onde lhe deram alta antes de estar totalmente curado, acabou tendo destino trágico: "Seu pai, querendo dar-lhe um corretivo entregou-o a polícia para que o encaminhasse a um patronato de menores e, embora ainda visivelmente enfermo, foi Damião recolhido ao xadrez da polícia central, aguardando a leva de menores em que deveria seguir" (*O Paiz*, 1919b). No dia seguinte, o menor foi encontrado morto na cela.

Em muitos casos, os menores haviam sido enviados ao Patronato por terem cometido algum crime, que em sua maioria eram furtos. Esses meninos e meninas, muitas vezes, acabavam fugindo da instituição. No filme, o menor Lourival, após a sua fuga,

juntou-se com outros que também haviam fugido e passou a cometer roubos. Afora a ficção, o caso do menor Lehar, de 12 anos, publicado, em 11 de setembro de 1917, pelo periódico *A Rua*, aproxima-se da história de Lourival. Tendo algumas passagens pela polícia,[8] o menino foi enviado ao Patronato, onde, depois de alguns dias, furtou um cordão e um relógio de ouro da secretaria do estabelecimento. Os objetos pertenciam a outro menor que os havia recebido como prêmio por seus bons estudos. A diretoria do Patronato sentiu falta dos objetos no mesmo dia em que foi registrada a fuga de Lehar. A polícia foi acionada e encontrou o menino, que confessou o furto.

Imagem 07 – Rosto do menino Lehar

Fonte: *A Rua,* 11/09/1917, p. 2.

A matéria exibe a foto do menor e traz em seu título a frase: "O Lehar não tem mais conserto" (*A Rua*, 1917, p. 2). O caso do menino, assim como outros parecidos, provoca alguns questionamentos. Por que era tão comum a ocorrência de fugas no Patronato? Como eram tratadas essas crianças para que preferissem fugir? O periódico *A Rua* (1917) afirma que Lehar não

[8] A primeira matéria que encontramos sobre Lohar foi, em 17 de março de 1915, no periódico *A Rua*, quando o menino, com 9 anos de idade, foi preso pela primeira vez.

tinha mais "conserto". Será mesmo que não tinha? Por que ele precisava ser "consertado"? Não sabemos o desfecho da história do pequeno Lehar, mas Lourival, o nosso menor da ficção, realmente não teve um destino muito promissor, pois foi morto a facadas por seus próprios companheiros de fuga ao tentar defender o seu pai.

Pelos periódicos, percebemos que mesmo após a transferência do Asilo para o Patronato, nos primeiros anos, as tensões e disputas continuaram. O jornal *A Rua* (1916b) havia denunciado, no período de transição da administração do estabelecimento para a alçada do Patronato, o possível assassinato de um menor. Segundo o periódico, a polícia vinha recebendo cartas anônimas sobre os maus tratos sofridos pelos menores pelo antigo diretor do estabelecimento, Heitor Faria, e sobre um possível assassinato, levando à abertura de um inquérito. A notícia ganhou destaque no jornal, sendo publicadas três matérias sobre ela, a primeira no dia 3 de março, a segunda, no dia 4, e a última, no dia 9 do mesmo mês. Na reportagem do dia 4 de março de 1916, um dia após a primeira matéria sobre o assunto, o jornal afirmava sobre o inquérito aberto:

> Por serem frequentes naquela escola os óbitos de alunos na antiga administração, já foi convidado para depor no inquérito o dr. Faria Castro, conceituado clínico no Rio Cumprido e que há anos dirigia o serviço médico e a cuja testa ainda se acha. [...] Por falta de dieta e de medicamentos é que se registram esses óbitos, chegando, às vezes, ocorrerem três por dia (*A Rua*, 1916b, p. 3).

Apesar de fazer as acusações, o próprio jornal publicou, no dia 9 de março de 1916, uma matéria assinada por Heitor Faria onde ele se defendia, afirmando: "O que consta, com efeito da certidão de óbito lavrada pelo médico da escola, é que o Dr. Faria Castro reconheceu apenas como vitimada por insolação a criança que *A Rua* dá como vítima de um crime" (*A Rua,* 1916a, p. 5). Esta foi a última matéria publicada sobre o caso no referido jornal. Porém, nos chamou a atenção uma reportagem divulgada na *Revista A.B.C,* no dia onze de março de 1916, onde lamentavam a acusação feita pelo jornal *A Rua* sobre a antiga administração do Asilo, alegando

que as acusações não tinham fundamento e trazendo a carta de defesa do acusado, Heitor Faria. O autor ainda fazia uma provocação ao periódico *A Rua,* dizendo: "O desmentido, como se constata, é cabal. Mas só refuta o que se asseverou acerca da gestão passada. Não será o vespertino carioca melhor sucedido caso aplicar a sagacidade dos seus 'reporters' na análise da gestão atual?" (*Revista A.B.C.,* 1916b, p. 4, grifos do autor). Em seguida, a matéria traz acusações de pederastia dentro do Asilo ocorrida durante a administração do Patronato.

> A Escola de Menores Abandonados tornou-se, sob a égide dos juízes de órfãos, dos desembargadores filantrópicos e damas cariocas e sob a acética direção do rev. padre José Severino, uma Sodoma mirim. [...] As piores depravações se praticam lá dentro. Nos dormitórios, segundo o testemunho dos próprios asilados, menores e contínuos entregam-se à pederastia (*Revista A.B.C.,* 1916b, p. 4).

Ao final, a matéria provocava os administradores do Patronato, afirmando que esperava que: "os Srs. Nabuco de Abreu, José Severino da Silva e mais pedagogos do Patronato venham a público dizer que a pederastia é uma excelente terapêutica para o físico da infância" (*Revista A.B.C.,* 1916b, p. 4). O problema maior, segundo o periódico, era a readmissão de um funcionário, que de acordo com eles a administração anterior havia demitido "por ter sido apanhado em flagrante consumação de atos imorais" (*Revista A.B.C.,* 1916b, p. 4). E, sob a responsabilidade do Patronato "subia no conceito dos superiores o moleque Juvenal, principal culpado dos escândalos que apontamos, e habilmente disfarçado, perante os senhores do Patronato, em vítima de perseguições" (*Revista A.B.C.,* 1916b, p. 8). Segundo a matéria, o Padre Severino também participava do maltrato aos menores e recomendava-lhes não dizer nada quando saíssem à rua. Mesmo assim, alguns menores e funcionários denunciavam. Chama atenção o título provocativo da reportagem de 25 de março: "A moral dos pederastas como instrumento pedagógico da regeneração dos costumes" (*Revista A.B.C.*, 1916b, p. 8). A intenção era mesmo de gerar certa perplexidade no leitor, já

que a matéria dirigia as suas denúncias ao Presidente da República, ao Ministro do Interior e ao chefe de polícia, convocando que fosse aberto um inquérito e provocando o presidente Venceslau Brás ao afirmar: "estamos certos de que, se as suas conclusões colimarem com as do nosso (inquérito), o Sr. Wenceslau Brás, que não hesitou em colocar as cobiças do Patronato acima da defesa do Erário, não colocará, desta vez, a moral dos pederastas acima da própria" (*Revista A.B.C.,* 1916b, p. 8).

As matérias indicam as tensões e disputas que ocorriam por dentro da instituição. Se um lado defendia e elogiava a nova administração do estabelecimento, o outro a condenava. A *Revista A.B.C*. se mostrou contrária à transferência do Asilo para o Patronato, desde suas primeiras matérias sobre o assunto. No dia 25 de março de 1916, mesmo dia em que divulgou a matéria de uma página sobre a "pederastia" no Patronato, a revista publicou uma reportagem em que apontava os contrastes na fala do advogado, na época, ex-chefe de polícia, Alfredo Pinto. Segundo afirmava o periódico, enquanto o Asilo pertencia ao Estado nenhum menor que não fosse declarado "delinquente", havia sido admitido na Casa de Detenção. Todos eram encaminhados para o Asilo de Menores e essa era uma das principais funções do Asilo, como alegou Alfredo Pinto, por ocasião da sua fundação: separar os menores criminosos dos que não haviam cometido crimes. Porém, o jornal afirmava que, desde que o Patronato assumira a administração do estabelecimento, poucas crianças eram enviadas para lá, por falta de vagas, sendo admitidas na Casa de Detenção, sendo Alfredo Pinto uma das pessoas que concordavam com a transferência do Asilo para o Patronato (*Revista A.B.C.,* 1916b). Mais uma vez, a revista deixava uma provocação ao final, dessa vez direcionada ao advogado:

> Muito bem, o que dirá agora o Sr. Pinto em face dos ofícios dirigidos pelo padre do Patronato aos juízes de órfãos e ao Chefe de Polícia cientificando-os de que o Patronato fechou as portas da Escola à infância abandonada, alegando, para isso, excessos de menores sobre a lotação, o que nunca levou o Governo a desamparar a infância desvalida? (*Revista A.B.C.,* 1916b, p. 9).

De fato, outros periódicos também divulgavam a notícia de que o Asilo não recebia mais os menores, sempre alegando a superlotação. Em matéria do dia, 16 de fevereiro de 1916, o jornal *A Noite* acusava o diretor da Escola de Menores, Padre Severino, de "fazer daquele estabelecimento uma espécie de recolhimento particular, com o número menor possível de recolhidos" (*A Noite*, 1916c, p. 4). A reportagem afirmava que, antes da administração do Patronato, o Asilo acolhia em média quatrocentos menores e depois passou a recusar os menores enviados pelos juízes de órfãos. Na mesma matéria e, no dia 18 de fevereiro, o jornal traz o caso da menor Almerinda Ferreira Murta, que havia sido encontrada pelas ruas em abandono. A menina dizia que era órfã e após suas declarações concluiu-se que a menor havia sido "desonrada". Enviada ao juiz de órfãos, Almerinda foi encaminhada para a Escola de Menores, de onde foi devolvida pelo diretor do estabelecimento, que alegou ser impossível a sua internação por falta de vagas. De novo, a menor foi enviada à Escola com a declaração que sua estadia seria provisória. Novamente, Almerinda foi devolvida ao cartório com a reafirmação da falta de vagas. Por fim, o escrivão enviou um ofício ao desembargador Nabuco de Abreu, denunciando o que estava ocorrendo na Escola de Menores e lhe pedindo uma solução urgente.

É provável que Nabuco de Abreu tenha chamado atenção do Padre Severino sobre o caso, pois no dia 24 de fevereiro o padre enviou uma carta ao jornal *A Noite* em sua defesa. O periódico a publicou dizendo que era uma "[...] expressão de despeito pessoal e não representarem defesa" (*A Noite*, 1916a, p. 4). Na carta, o padre diz serem injustas as acusações feitas pelo jornal, e pede que as informações sobre os alunos matriculados na instituição sejam revisadas. Segundo ele, a Escola mantinha 258 menores matriculados na seção masculina, 125, na feminina e, 22 funcionários que pernoitavam no estabelecimento, com um total de 405 vagas ocupadas. Assim, para o padre, as acusações de que na administração anterior a instituição mantinha um número elevado

de asilados eram infundadas. Segundo relatório enviado ao Ministério da Justiça, em 1915, por Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, foram as seguintes, a entrada e a saída de asilados no ano de 1914:

Quadro 2 – Entrada e saída de menores no Asilo no ano de 1914

Entrada/saída	**Seção do sexo Masculino**	**Seção do sexo Feminino**
Existiam	287	98
Entraram	**343**	**509**
Total	**630**	**607**
Saíram	376	445
Faleceram	2	0
Foram para um hospital	19	20
Removidas para a maternidade		**5**
Removidos para a Casa de Detenção	0	1
Removidos para o Hospício Nacional	0	**3**
Passaram para 2015	**295**	**105**

Fonte: Relatório do Ministério da Justiça, 1915.

Segundo o relatório, somando os asilados que ficaram no estabelecimento para 1915, seria um total de 400 alunos, o que equivaleria à média apresentada pela matéria do jornal *A Noite*, para aquele ano. O ano de 1916 iniciou-se com o total de 365 asilados (somando os dois sexos). Durante o ano entraram 675 e saíram 660. Assim, o total de matriculados no final do ano era de 380 (Paiva, 1922). Se somarmos este número aos 22 funcionários citados pelo padre, teremos 402 vagas ocupadas, o que corresponde aproximadamente ao número apresentado pelo diretor da Escola. Porém, segundo afirma Paiva (1922), a lotação máxima prevista nos estatutos da Escola era de 240 menores na seção masculina e de 120, na feminina, capacidade que visivelmente era ultrapassada durante a entrada e a saída durante o ano, tanto antes quanto depois da administração do Patronato.

O que mais nos chama a atenção no Quadro 2 é a quantidade de asiladas grávidas. Um total de 5 delas foram enviadas para a maternidade, isso sem contar as internas que poderiam ainda não estar em tempo de ter o bebê. Este fato nos remete ao caso da menor Almerinda Ferreira Murta, retratado pelo jornal *A Noite*, em 18 de fevereiro de 1916. Assim como ela, muitas outras deveriam ser encontradas em situação de abandono após a descoberta de seu "desfloramento" ou sua gravidez.

Outro dado observado no quadro são as meninas "removidas" para o Hospício Nacional: um total de 3 meninas foram enviadas para lá, mas nenhum menino foi. Isso que nos faz pensar em como as questões femininas poderiam ser entendidas como exagero ou loucura. O que aconteceu para que essas meninas fossem encaminhadas ao hospício? Por que somente as meninas tiveram tal tipo de encaminhamento naquele ano? Não encontramos nos periódicos nenhuma matéria que pudesse esclarecer essas questões, e como nos outros relatórios analisados não encontramos informações de menores enviados para o hospício, não temos como afirmar se realmente eram encaminhadas mais meninas do que meninos para esse tipo de instituição, ou se este foi um caso isolado do ano de 1914.

Até o final da década de 1910,[9] as denúncias contra o Asilo de Menores continuam a preencher as páginas dos periódicos. No relatório enviado ao Ministério da Justiça, em 1919, por Urbano Santos da Costa Araújo, que fiscalizava algumas instituições assistenciais, a falta de higiene no Asilo de Menores, além de outros problemas, foram apresentados com bastante ênfase por ele, autor do relatório.

> Onde, porém, mais se acentua a falta de higiene é no dormitório da seção masculina. Ali, as roupas de cama estão quase negras, pois os menores andando descalços durante o dia, ao se deitarem, não se lavam, não tendo roupas apropriadas para dormir, o que os obriga a só despirem as blusas,

[9] Não temos dados sobre se as denúncias continuaram após a década de 1910, período posterior ao do nosso recorte temporal da pesquisa.

> ficando com o corpo, da cintura para cima, completamente nu, o que só pode causar prejuízos a saúde (Araújo, 1919, p. 302).

A comissão fiscalizadora acusava o Patronato de não usar a quantia de subvenção do governo para atender às necessidades do Asilo. A conclusão do relatório é de que a última parcela não deveria ser entregue enquanto não fosse instalada uma lavanderia a vapor e construídos novos banheiros. Por outro lado, a direção do Patronato alegava que fazia o possível com a quantia de subvenção destinada ao Asilo que, antes da transferência para o Patronato, recebia o valor anual de 350:000$ (trezentos e cinquenta contos de réis) e, depois, passou a receber 200:000$ (duzentos contos de réis) anuais, divididos em três parcelas. A direção argumentava que esta quantia não era suficiente para suprir todas as necessidades do Asilo.

Dessa forma, vamos percebendo pelos periódicos, pelos Anais da Câmara dos deputados e pelos relatórios de fiscalização enviados ao Ministério da Justiça, que as tensões e os conflitos em torno da instituição permaneceram mesmo com a mudança de administração. Localizamos algumas discussões na Câmara dos Deputados a favor de que o Asilo voltasse para a alçada do Governo. Enquanto alguns periódicos teciam elogios à nova administração, outros traziam denúncias dos escândalos.

Para além dos conflitos, o nosso intuito foi de perceber os vestígios que essas tensões poderiam ter deixado nos menores internados no Patronato. Temos pouquíssimos registros de suas vontades, de suas queixas e de suas opiniões. Porém, sabemos que muitos deles fugiam, outros denunciavam maus tratos, alguns começavam pequenas "rebeliões" dentro da instituição. Não é difícil imaginar motivos para as fugas e rebeliões, considerando as condições de higiene descritas, bem como as demais denúncias de maus tratos. Por outro lado, temos registros de menores que ganhavam prêmios em dinheiro, medalhas, troféus como recompensa por seus rendimentos nos estudos ou no esporte, a exemplo do menor Ary Pinto Cortez Cardoso, ganhador do primeiro prêmio em dinheiro na festa da criança, de 1918, realizada

pelo Patronato. Segundo o jornal *O Paiz* (1919), o pai havia desaparecido há três anos, a mãe era falecida, o menino tinha 16 anos e comportamento exemplar. "Foi 1° tenente e oficial da bandeira do batalhão infantil; entrou para a banda de música, e toca clarinete. Sempre foi elogiado pela diretoria, administrador, professores e inspetores. Atualmente é ajudante do gabinete odontológico e substituto do enfermeiro da escola" (*O Paiz*, 1919a, p. 5). Talvez o menino Ary tenha sido uma exceção, já que casos como esses eram pouco divulgados. O fato é que, regenerados ou não, esses meninos e meninas representaram uma parcela da sociedade brasileira do início do século XX que, para sobreviver, tiveram que fazer da sua vida um ato de resistência.

Referências

A ÉPOCA. **Queriam virar o Asilo de Menores em frege...** Um começo de revolta. Rio de Janeiro, 17 jan. 1914b, p. 4.

A ÉPOCA. **O presidente do Patronato de Menores e o Curador de órfãos, Dr. Raul Camargo, visitam as Escolas de Menores Abandonados**. Rio de Janeiro, 27 fev. 1916c, p. 4.

A ÉPOCA. **Salvemos a infância abandonada**. Rio de Janeiro, 12 set. 1917c. p. 2.

A NOITE. **A Escola de Menores Abandonados não recebe mais ninguém**. Rio de Janeiro, 16 fev. 1916c, p. 04.

ARAUJO, U. S. da Costa. **Relatório do Ministério da Justiça:** comissão fiscalizadora dos estabelecimentos subvencionados pelo Governo da União. Rio de Janeiro, jul. 1919, p. 300-304.

A RUA. **Onde estará Leopoldina?** Um caso complicado. Rio de Janeiro, 11 jun. 1918. p. 3.

A RUA. **O Lehar não tem mais conserto...** O precoce rapinante comete mais uma façanha na E. de Menores. Rio de Janeiro, 11 set. 1917, p. 2.

A RUA. **Foi assassinada uma criança na Escola de Menores?** Rio de Janeiro, 9 mar. 1916a, p. 5.

A RUA. **A Escola de Menores**: um ninho de irregularidades**.** Rio de Janeiro, 4 mar. 1916b, p. 3.
AZEVEDO, G. C. A tutela e o contrato de soldada: a reinvenção do trabalho compulsório infantil. **História Social**. Campinas, SP, n. 3, 1996, p. 11-36. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs /index.php/rhs/article/view/85>. Acesso 23 abr. 2024.
BARROS, J. d'A. Cinema e História:as funções do cinema como agente, fonte e representação da história. **Ler História**, n. 52, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.2547>. Acesso em: 23 abr. 2024.
CAMARA, S. **Sob a guarda da República:** a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.
CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.
FREITAS, U. H. **Relatório do Ministério da Justiça**. Rio de Janeiro, 1914.
GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos.** Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1961.
GONDRA, J. G. Combater a "Poética Pallidez": a questão da higienização dos corpos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 121-161, jul./dez. 2004. Disponível em: > https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1035 3<. Acesso em: 23 abr. 2024.
MONCORVO FILHO. **Archivos de Assistência a Infância**. Anno V, n. 7 e 8, 1907a.
MELO, A. P. **Archivos de Assistência a Infância**. Anno V, n. 7 e 8, 1907a.
O PAIZ. **Escola de Menores**. Rio de Janeiro, 5 nov. 1910a, p. 6.
O PAIZ. **Processo Criminal**: o projeto de reforma e o instituto dos advogados. Rio de Janeiro. 13 jul. 1910b, p. 2.
O PAIZ. **Três Tiras**. Rio de Janeiro, 26 mar. 1910c, p. 2.
O PAIZ**. Três tiras**. Rio de Janeiro, 13 mar. 1910d, p. 2.
O PAIZ. **Pobre Criança**. Rio de Janeiro, 21 dez. 1909, p. 4.
O PAIZ**. Asylo de Menores**. Rio de Janeiro, 7 abr. 1908b, p. 2.
O PAIZ**. Menores Criminosos**. Rio de Janeiro, 15 ago. 1907a, p. 4.

O PAIZ. **Festa da Criança**. Rio de Janeiro, 1 out. 1919a, p. 5.
O PAIZ. **Morreu no Xadrez**. Rio de Janeiro, 18 fev. 1919b, n.p.
O SÉCULO. **O Caso da menor Olga**. Rio de Janeiro, 12 mai.1915a, p. 2
PAIVA, At. **Assistência pública e privada no Rio de Janeiro**: história e estatística. Rio de Janeiro. 1922.
REVISTA ABC. **A Escola de Menores Abandonados é um paraíso de Onam**: A pederastia nos dormitórios sob a égide do Patronato de Assistência à Infância. Rio de Janeiro, 11 mar. 1916b, p. 4.
REVISTA FON-FON. **Instituições de Caridade**: Escola de Menores Abandonados. Rio de Janeiro, Ano V, n. 16. 15 abr. 1916.
REVISTA CARETA. **Asilo de Menores do sexo feminino**. Rio de Janeiro, 5 jun.1909.
RIO, Zona Norte. Direção de Nelson Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: Ubayara filme, 1958. 1 vídeo (90 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DcGBL9PRvvs&t=1925s>. Acesso em: 20 abr. 2024.
SILVA, L. P. da. **Defendamos, na criança, a geração de amanhã**: o Patronato de Menores Abandonados, assistência e educação à infância no Rio de Janeiro na década de 1910. 2021. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

CAPÍTULO 4

Nictheroy vai ter um instituto: a fundação do instituto de proteção e assistência à infância de Niterói e as suas principais ações (1914 - 1920)[1]

Alessandra Moura da Silva

Introdução

A assistência à infância, nas primeiras décadas do século XX, fundamentava-se nas teorias de cunho racionalista, que objetivavam transformar a sociedade através de "métodos e procedimentos científicos" (Camara, 2006, p. 760). Desta forma, fazia-se crucial submeter à população a projetos que se configuraram como balizadores de comportamento moral e higienicamente saudáveis. Estes projetos foram arquitetados visando atender a infância pobre e desvalida que se tornaria o futuro do país. As crianças eram vistas como o porvir e deveriam se enquadrar no ideal de progresso instituído com a República.

Se as crianças eram consideradas o futuro de uma nação, era delas que o país tinha que se preocupar fazendo intervenções para prevenir as doenças que as assolavam e as levavam à morte ou à debilidade. Para tal intento, foram formuladas várias estratégias como os Institutos de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) difundidos em algumas cidades do país, como em Niterói

Com o intuito de diminuir os índices e mudar os comportamentos dos responsáveis, principalmente das mães, o médico Arthur Moncorvo Filho fundou, em 1899, no Rio de

[1] Este texto é parte das discussões realizadas na Dissertação da autora, intitulada *Entre a assistência médica infantil e a regeneração da infância pobre escolar: a atuação do médico Almir Madeira a partir do Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói de 1914 a 1929*. 2018, sob a orientada da Prof. Doutora Sônia Camara.

Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI). O médico acreditava, que hábitos perniciosos, superstições e crendices populares para o tratamento de doenças e a falta de higiene eram responsáveis pela morte prematura de crianças até 1 ano de idade. De acordo com os médicos, desta geração, estes males deveriam ser fortemente combatidos a partir de iniciativas científicas e de uma educação higiênica orientada para o cuidado com a criança (Camara, 2006).

Em conformidade com os preceitos do IPAI, o médico Almir Madeira, discípulo de Moncorvo Filho, recebeu a autorização do seu mestre, para fundar, em Niterói, em junho de 1914, a filial congênere do Instituto. Em conformidade com os preceitos do IPAI, o médico Almir Madeira, discípulo de Moncorvo Filho, recebeu a autorização do seu mestre, para fundar, em Niterói, em junho de 1914, a filial congênere do Instituto. Assim, procuramos, ao longo do capítulo, por um lado, compreender os motivos que levaram a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância em Niterói, e por outro, as estratégias utilizadas para promover as práticas necessárias à prevenção de doenças, proteção à infância, a redução da mortalidade infantil. Como aporte teórico para a pesquisa utilizamos: Camara (2006, 2010, 2011, 2014, 2017), Birn (2006), Freire (2011, 2015), Silva (2018) e Sirinelli (2003).

A questão da saúde infantil da criança pobre

Ao findar o século XIX e início do XX, o Brasil principiava o período republicano e o Rio de Janeiro, capital federal, vivia os resquícios do período colonial, como identificado pelas classes políticas, intelectuais, médicos. A capital da República urgia em pertencer ao mundo civilizado e moderno ao lado das grandes nações europeias, principalmente a francesa. Assim, como prefeito da cidade (1902-1906), o engenheiro Francisco Pereira Passos (1836 -1913), com anuência do presidente da República (1902-1906) Rodrigues Alves (1848-1919), iniciou as obras, em 1902, que tiveram finalidade remodelar a cidade, principalmente o centro. De acordo

com Rodrigues e Mello (2015, p. 22) "esse clima de reformas atingiu todos os setores e deu início a um conjunto de ações que tinham como objetivo tirar o Brasil de seu sono colonial". Remodelar a cidade não contemplava somente o aspecto urbanístico, mas reformar a sociedade e suas práticas consideradas arcaicas.

Neste sentindo, as pesquisadas realizadas mostraram que, para além da questão estética estava por trás da reforma um arcabouço de ideias e projetos com intuito de regenerar as camadas mais pobres da população. A necessidade de olhar atentamente para a geração que seria o futuro do país se fazia premente e as crianças representavam o por vir, uma nação em crescimento. Assim, zelar por sua assistência e educação era o objetivo de uma parte da sociedade civil que, através da filantropia, intentava salvar a infância pobre da mortalidade, do raquitismo, da má alimentação, das doenças e do analfabetismo.

Nesta direção, o médico e filantropo, Arthur Moncorvo Filho[2] (1871 – 1944), foi um dos mais considerados representantes da luta pela assistência às crianças pobres da cidade do Rio de Janeiro. Acreditava que auxiliando e ensinando as gestantes, puérperas e mães nos cuidados necessários com elas mesmas e com os futuros filhos estaria contribuindo para salvar o futuro do Brasil. As práticas comuns dos cuidados maternos – infantis eram impregnadas com crendices populares e superstições, como por exemplo, havia o medo de frequentarem os hospitais, pois acreditavam que se, os filhos para lá fossem, não mais voltariam. A ida ao hospital não estava associada ao tratamento e a cura, mas sim, a morte.

Conforme Camara (2010, p. 160), "realizar estudos a respeito dos problemas que atacavam a infância doente, maltratada e abandonada do país constituía-se como base para a promoção da

[2] Moncorvo Filho (1871 – 1944) 1871-1944), médico, filantropo formado pela Faculdade de Medicina do Rio Janeiro. Suas ações no campo médico voltaram-se para a infância pobre e para a organização de propostas para a organização da assistência materno-infantil no país. Em 1899, fundou o primeiro Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, que seria a matriz dos demais fundados no Brasil.

assistência científica que se pretendia instituir". Dessa forma, Morcorvo Filho acreditava que, a racionalidade científica aplicada na prevenção e tratamento das enfermidades, principalmente para as camadas mais pobres da população, faria toda a diferença no futuro das crianças, e por conseguinte, do Brasil.

Para Camara (2010), a luta dos médicos higienistas e intelectuais, centrava-se no combate aos males que assolavam a sociedade como a "doença, a mendicância, o analfabetismo, a criminalidade, a vadiagem, o alcoolismo, a prostituição" (2010, p. 77). Diante destes comportamentos, os médicos procuraram instituir a "pedagogização" (Camara, 2011), ou conforme a autora, a "vulgarização" (2013, p. 08) dos discursos médicos e das suas práticas para mudar os conceitos arraigados no viver das famílias. Nesta perspectiva, os médicos acreditavam que "a adoção de novos hábitos, sobretudo de natureza higiênica cooperavam para que, preventivamente, patologias diversas fossem evitadas. Nesse sentido, não se pode ignorar que a prática médica ganhava força de ação educativa" (Santos, 2016, p. 111).

As pesquisas de Birn (2006) revelam que os Congressos Médicos realizados, nas primeiras décadas do século XX, proporcionaram o fluxo de ideias e conhecimentos científicos necessários para o desenvolvimento das práticas de saúde e assistência no Brasil. Conforme Freire e Leony (2011), médicos e filantropos como

> Luiz Barbosa, Fernandes Figueira e Moncorvo Filho externavam suas opiniões e defendiam suas propostas. O intercâmbio e a cooperação de Moncorvo Filho com outros agentes no campo político e científico internacional desempenharam papel essencial em sua trajetória intelectual e institucional firmam-se como agentes (Freire; Leony, 2011, p. 213).

Silva (2018), a este respeito, considera que os Congressos Americanos[3] marcaram a posição de enfrentamento dos médicos das

[3] Durante os anos de 1916 a 1930, ocorreram seis Congressos Americanos da Criança. Buenos Aires sediou o Primeiro Congresso Americano de los Ninõs em 1916 e

Américas no que tangia à preocupação e às medidas tomadas em seus países, com relação à mortalidade infantil, à assistência e a proteção à infância pobre. Os Congressos foram também a vitrine para os médicos se projetarem e "traçar projetos políticos e científicos", objetivando a "proteção, assistência e educação". Assim, participar de Congressos passou a "ser um sinal de modernidade e compromisso para o futuro" (Souza; Cordeiro, 2015, p. 8).

Camara (2011) assevera que apesar da filantropia se caracterizar como laica, houve uma "tentativa de alianças estratégicas entre as iniciativas de cunho religioso, privado e a esfera estatal, tanto por meio de subvenções concedidas, como de iniciativas de gestões religiosas das instituições concebidas pelo Estado" (2011, p. 38). A interferência dos intelectuais ou reformadores sociais conclamando por medidas que colocassem fim ou abrandassem a mortalidade diminuindo os efeitos "nefastos que a ausência do poder público implicava no País" defenderam formas diversas de fiscalização, proteção e educação higiênica nas famílias e nas crianças (2011, p. 38).

A proposta de Moncorvo Filho com a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI), em 1899, estava associado ao cenário nacional e internacional em relação à infância. Nesta circunstância, o médico formulou propostas que seriam "mais que mudanças ou adaptações pontuais, uma transformação radical na maneira de conceber a infância e protegê-las" (Freyre; Leony, 2011, p. 208).

Com essa compreensão, através do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), Moncorvo Filho agregou filantropos

promoveu os alicerces para os futuros congressos interamericanos. Nesse Congresso tiveram 200 representantes de 13 países. No ano de 1919, ocorreu o Segundo Congresso Americano de los Ninõs, em Montevidéu, capital do Uruguai. Em 1922 o Brasil foi o anfitrião do Terceiro Congresso Americano da Criança e do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Em 1924, ocorreu o Quarto Congresso, que a partir desta data passou a ser denominados como Congresos Panamericanos Del Ninõ. As outras edições aconteceram em Havana, em 1927 e o Sexto Congresso, na cidade de Luma, no Peru.

médicos, membros da elite carioca e profissionais liberais abastados como advogados, comerciantes, industriais, professores para a sua "cruzada civilizatória", em prol das crianças e da instituição de hábitos saudáveis de alimentação e higiene. De acordo com Freire e Leony (2011, p. 206), os médicos "defendiam uma associação entre higiene e filantropia que seria concretizada em novas instituições de assistência que operariam em bases científicas e sob orientação e controle do Estado".

Diante disto, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância configurou-se como um local onde a ciência e a filantropia uniram esforços para promover a assistência às crianças vítimas da pobreza e de doenças, bem como da ignorância dos pais (Silva, 2018, p. 68). O IPAI tinha como um dos objetivos, ainda que audaciosos, segundo, Freire e Leony (2011, p. 213), de "preencher a lacuna deixada pelo Estado no que dizia respeito a assistência à infância doente, abandonada e miserável".

De acordo com Silva (2018, p. 72), a intervenção médica da infância e a medicalização da sociedade foram temas pertinentes aos médicos que desejavam transformar a sociedade através da luta constante sobre os hábitos da população, principalmente a pobre que ministrava "remédios" e tratava doenças sem os cuidados e prescrição médicos. Assim, os médicos realizavam intervenção nos lares através da "assistência racionalizada, (previamente pensada), preventiva (antecipava o problema) e, sobretudo, educativa (informativa diretiva)", ficando claro que havia a preocupação em prevenir as intercorrências que poderiam acontecer antes ou após o parto (Santos, 2016, p. 118).

As palestras organizadas por Moncorvo Filho, no IPAI, durante o período, de 14 de setembro de 1901 a agosto de 1907, de acordo com Camara (2014a), tinham por finalidade proferir temas que circulavam em torno dos "cuidados com a mamadeira, a chupeta, aleitamento artificial, a alimentação infantil, a dentição, os brinquedos, higiene do corpo, a tuberculose, o alcoolismo, os

acidentes domésticos, entre outros" (2014a, p.71), para as mães a fim de orientá-las nos cuidados com os filhos.[4]

O IPAI, para além da assistência filantrópica e de ministrar cursos, foi o palco fecundo para observações de estudantes do curso da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Na instituição os doutorandos observavam os casos de doenças e adquiriam conhecimento de prática científica, convivendo com médicos renomados, como Moncorvo Filho, Luiz Barbosa,[5] Fernando Figueira.[6] Além do aprendizado, os estudantes também poderiam escrever suas teses de doutoramento, a partir das observações realizadas no IPAI e divulgar as ideias de Moncorvo Filho.

Um destes doutorando foi Almir Rodrigues Madeira (1884 - 1972). Fazer parte do "teatro de observações" (Levy, 1996) conduzido por Moncorvo Filho, ser auxiliar no Dispensário IPAI, vivenciar as experiências e práticas do Instituto proporcionou a Almir Madeira realizar seus estudos sobre a sífilis, flagelo social

---

[4] Em seu artigo, Camara (2014a) traz um quadro com todas as conferências proferidas entre os anos de 1901 e 1907. As conferências tinham por objetivo fazer a propaganda e disseminar as orientações da ciência médica no cuidado e higiene das crianças

[5] Luiz Pedro Barbosa (1870-1949) foi médico e atuou na Clínica médica, Magistério, Puericultura e Pediatria. Fundou a Policlínica de Botafogo. Em 1904, trabalhou com Oswaldo Cruz no combate à febre amarela. Geriu a "Diretoria de Higiene e Assistência Pública Municipal e reformulou seus serviços de saúde. Sua reforma ficou conhecida como 'Reforma Luiz Barbosa'". Foi presidente da Sociedade Brasileira de Pediatria, em 1931. (Disponível em: http://www.anm.org.br/. Acesso em: 29 abr. 2024).

[6] Antônio Fernandes Figueira (1863-1928) foi médico pediatra formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1886. Entre os cargos exercidos foi chefe do Serviço de Pediatria da Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro; dirigiu a enfermaria infantil de doenças infeccionais no Hospital São Sebastião do Rio de Janeiro e da Policlínica da Santa Casa. A pedido de Carlos Chagas, foi chefe da Inspetoria de Higiene Infantil, do Departamento Nacional de Saúde. Fundou o primeiro hospital de Pediatria da capital federal, a Policlínica das Crianças, a Sociedade Brasileira de Pediatria. Foi contratado pelo médico Juliano Moreira para ser o responsável pela Seção de Pediatria (Pavilhão Bourneville) do Hospital Nacional de Alienados. (Disponível em: http://www.anm.org.br/. Acesso em: 29 abr. 2024).

que acometia à sociedade da época. Assim, no momento de escolha do tema para a sua Tese, optou pelo estudo da doença. Sua Tese intitulava-se: *Etiologia e profilaxia da sífilis no aleitamento*. Depois de formado, o médico Almir Rodrigues Madeira beneficiou-se dos aprendizados e da confiança depositada nele, por Moncorvo Filho. Assim, em junho, de 1914, recebeu a autorização e a chancela de seu mestre para fundar, em Niterói, a filial do IPAI.

A chegada do Instituto de Proteção e Assistência à Infância em Niterói

De acordo com o executivo e legisladores da cidade de Niterói, na capital do Estado, entre os anos de 1904 a 1914, foram realizadas diversas obras de saneamento urbano, como rede de esgoto, para "coibir o despejo de águas servidas nas vias públicas, bem como os seus escoamentos pelas sarjetas dos passeios" (*O Fluminense*, 01/03/1904).

A cidade de Niterói, entre os anos de 1904 a 1924, foi palco de obras de infraestrutura e embelezamento com o objetivo de se enquadrar na nova perspectiva da modernização iniciada, na capital federal, com o prefeito Pereira Passos, no início do século XX. Entretanto, mesmo com as obras de infraestrutura realizadas pelos governos, a cidade de Niterói ainda era alarmada pelos graves casos de doenças como a sífilis e a tuberculose que acometiam a população adulta e infantil.

Assim, a realidade da cidade, em relação à mortalidade infantil gerava grande apreensão. Somente em abril de 1914, 100 crianças haviam falecido por falta de cuidados (Madeira,1916, p. 5). Os dados foram obtidos através do médico Alvaro de Bormann, Diretor de Higiene de Niterói (1905-1916). Ao conceder uma entrevista ao médico Nicolau Ciancio, no jornal *A Noite*, o médico Alvaro Bormann mostrou-se aterrorizado com a situação:

> A que atribui V.S. essa grande mortalidade de crianças? - Em primeiro lugar à falta de assistência à infância. Nós não temos nada, absolutamente nada,

> em matéria de assistência à infância, nem intra, nem extrauterina; nem aos partos, nem coisa alguma! O número de parteiras idôneas é deficiente em Niterói. O senhor sabe que muitas crianças nascem parecendo mortas, mas não o são. Nas mãos do médico ou de uma boa parteira, bastam umas palmadas, umas trações de língua, uns sopros para fazê-los respirar e dar-lhes vida; quantos não tenho salvo assim? Mas as 'curiosas' não fazem nada disso. Em menos de meia hora a criança morre de verdade. E temos assim o primeiro contingente da nossa mortalidade infantil: a falta de assistência no parto. A segunda causa é a má alimentação. Aqui a criança de dois ou três meses come de tudo: banana verde e caroço de feijão. As gastro-inteirites matam; por isso, morre muita criança! A terceira causa ainda é a falta de assistência. É a falta de assistência à criança enferma. O nosso povo ainda é muito ignorante. Acredita em 'médicos do espaço'... Quando somos chamados nós outros, 'médicos da terra' é só para passar o atestado e mandar sepultar a vítima do 'médico do espaço' (*A Noite*, 01/05/1914).

Após a entrevista do Diretor de Higiene Municipal de Niterói, Dr. Bormann, o médico Moncorvo Filho enviou uma carta a Almir Madeira na qual angustiava-se com a situação de penúria em que se encontrava o município de Niterói. Desta forma, "impondo se cada vez mais estender até o Estado do Rio a campanha aqui por mim organizada em favor da infância pobre", convidava o médico Almir Madeira a "ter a mesma sorte que já hei conseguido em vários Estados do Brasil", a fundar em Niterói, uma filial do IPAI do Rio de Janeiro. Conforme o médico Moncorvo Filho, Almir Madeira:

> Tendo em conta o vosso decidido interesse pela humanitária casa, já como proficiente médico, há anos militando no Dispensário Moncorvo deste INSTITUTO, já me auxiliando por todos os modos no exercício da missão a que me propus representando o pensamento do Instituto de Proteção de Assistência à Infância do Rio de Janeiro, venho rogar vos endivideis os vossos melhores esforços para que seja, quanto antes, instalada uma filial à nossa na adiantada cidade de Niterói (*A Noite*, 01/06/1914).

Reafirmando o "apreço, simpatia e admiração" (*O Fluminense*, 01/06/1914) devotados a ele pelo seu mentor, o médico Moncorvo Filho, Almir Madeira enviou uma carta ao jornal *O Fluminense*, no dia 30 de maio de 1914, onde anunciava que em Niterói, sua cidade natal, seria fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância,

com o "objetivo filantrópico e assistencial de amparar e proteger à infância necessitada da cidade, sendo congênere ao instituto existente no Rio de Janeiro". Cabia ao Instituto de Niterói, inspecionar e regulamentar o comércio de leite, as amas de leite, o comércio de alimentos auxiliando o poder público na fiscalização; inspeção das casas dos pobres, bem como de sua alimentação, higiene, vestuário, educação e instrução (*O Fluminense*, 01/06/1914).

Pretendia-se com a fundação do IPAIN, uma nova organização e concepção da assistência à infância pobre de Niterói. De cunho racional, a instituição privilegiou a normatização de hábitos alimentares e higiênicos. Para Almir Madeira, os dados eram assustadores a respeito à mortalidade infantil na cidade. Crianças de 0 a 12 meses chegavam a óbito, muitas vezes, pela ignorância dos pais, já que os números apresentavam como maior causa das mortes os distúrbios alimentares. Mencionava Almir Madeira "que os maiores motivos para a mortalidade infantil eram das mães que imbuídas em crendices populares e superstições dos mais perniciosos erros e preconceitos populares, deixam morrer os filhos um a um" (1947, p. 23).

Nos compromissos apresentados à sociedade fluminense, Almir Madeira enumerou os seguintes objetivos: manter um Dispensário para o tratamento das crianças pobres oferecendo os recursos terapêuticos e higiênicos, na medida das condições financeiras do Instituto; viabilizar a presença do Dispensário em outros bairros da cidade como no interior do Estado (*O Fluminense*, 01/06/1914).

Objetivava criar uma creche para crianças menores de dois anos, fundar hospital para crianças reconhecidamente pobres difundindo noções, princípios e instruções de higiene infantil, com o objetivo de prevenir a tuberculose e a sífilis, assim como o alcoolismo. Promover através de todos os meios, o aleitamento materno, concedendo toda proteção às crianças mau tratadas e que foram entregues à mendicância, os de má conduta e os condenados. Tencionou auxiliar na inspeção médica escolar e incentivar a criação de classes ou estabelecimentos destinados ao ensino das crianças consideradas retardadas, idiotas ou imbecis (*O Fluminense*, 01/06/1914).

Ainda com relação aos compromissos, o IPAIN pretendia fiscalizar o trabalho infantil e das mulheres grávidas a fim de não sentirem fadiga; cuidar da vacinação e da revacinação solicitando auxilio do Departamento da Higiene, da União ou do Estado; fundar asilos para alunos com o objetivo de proporcionar a instrução necessária em literatura, artes e profissionalizante, agricultura prática, instituir uma caixa de pecúlio com parte de trabalho produzido pelos alunos, que será entregue aos alunos, quando terminarem os estudos; publicar uma revista destinada a propaganda da higiene infantil e onde será apresentado todo o programa da instituição; manter biblioteca sobre puericultura; e acolher, oportunizar e difundir todas as ideias em favor da infância e da mulher grávida (*O Fluminense*, 01/06/ 1914).

O IPAIN foi fundado, no dia 14 de julho de 1914, na residência do médico Almir Madeira, à Rua Presidente Pedreira, número 54, no bairro do Ingá. Na ocasião, estavam presentes "pessoas gradas, amigos e filantropos, sobre a presidência do Sr. Dr. Feliciano Pires de Abreu Sodré Junior e com os secretários Srs. Drs. Sylvio Gomes Rego e Hannibal Pimenta Bastos", para apresentação do estatuto, eleição da Diretoria e das variadas comissões (*O Fluminense*, 18/07/1914). No ensejo, Almir Madeira anunciou o que seria a "nova era" da assistência filantrópica na cidade de Niterói.

> Sob a presidência do Dr. Almir Madeira que discorreu sobre a necessidade fremente de se estender a seção sobremodo benéfico que essa Instituição, tem obtido na Capital Federal berço da ideia como em diversos estados do Brasil, em vista do excessivo abandono em que vive a infância no selo da nossa população. Em seguida foram lidos e aprovados os estatutos do Instituto. Em seguida falou o Dr. Sylvio Rego, que enalteceu as qualidades do Dr. Almir Madeira, propagandista da novel instituição e propôs que fosse o mesmo aclamado Diretor Fundador do Instituo de Proteção e Assistência à Infância de Niterói (*O Fluminense,* 18/07/1914).

Podemos perceber que os membros fundadores, beneméritos, diretores do IPAIN eram homens e mulheres que pertenciam à elite política, intelectual e econômica de Niterói, como: Dr. Francisco Chaves de Oliveira Botelho - Presidente Honorário -, Presidente do

Estado do Rio de Janeiro (1910-1914); Dr. Rodolpho Villanova Machado - Vice-Presidente -, Prefeito de Niterói (1914; 1924-1927); Dr. Nilo Peçanha - Membro Honorário - Presidente do Brasil (1909 - 1910) e Presidente do Estado do Rio de Janeiro (1903-1906 e 1914-1917); Américo Lassance Deputado Estadual entre outros e suas esposas, que pertenciam ao quadro das Damas de Assistência .

Com a presença de políticos como membros da administração do Instituto, tais como: o prefeito da cidade, Rodolpho Villanova Machado; o ex-prefeito, Feliciano Pires de Abreu Sodré e o presidente do Estado do Rio de Janeiro, Francisco Chaves de Oliveira Botelho, entre outros, pode-se inferir sobre a importância dada a infância pobre e a filantropia pela elite política e social da cidade e do Estado. Ao verificarmos os membros do IPAIN, percebemos que filantropia foi responsável por organizar redes de sociabilidade assistencial tecida por intelectuais e membros da elite.

O IPAIN foi inaugurado com os seguintes departamentos: *Creche Sra. Américo Lassance*, *Gota*[7] *de Leite Marialina Norris* e o *Dispensário Moncorvo Filho* (*O Fluminense*, 22/11/1914). As dependências do IPAIN estavam assim divididas:

> 1ª sala de clínica cirúrgica dirigida pelo Dr. Sylvio Rego; 2ª, gabinete dentário, dirigido pelo cirurgião dentista Dr. Delmiro Mendes de Sá; 3ª sala, gota de leite Marialina Norris (nesta sala há um importante aparelho – Octoclavé – esterilizador de leite comportando de uma só vez 1.000 vidros ou sejam aproximadamente 60 litros); 4ª sala Sra. Americo Lassance com 10 leitos que estão tomados pôr lindas criancinhas e bem robustas. Seguem-se uma sala para refeições dos petizes com balanças modelos para pesa-los e medi-los e uma sala de clínica lactante a cargo do diretor técnico e fundador do Instituto, Dr. Almir Madeira (*Jornal do Brasil*, 23/11/1914).

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói suscitou a demarcação ao enfrentamento da mortalidade infantil na cidade. A Instituição seguiu o "modelo institucional e ideológico

[7] O nome "Gotta de leite" foi dado pelo médico Leon Dufour, em 1894, a uma instituição que se dedicava a combater a mortalidade infantil, por diferentes formas (*O Fluminense*, 12/06/1914).

complexo que tinha referência com uma rede de instituições congêneres criada ao longo do território brasileiro" (Freire, 2015a, p.116), criada por Moncorvo Filho.

O serviço do *Dispensário* realizava uma nova configuração de atendimento clínico em relação às moléstias da infância. Conforme Santos (2016), aos médicos cabia a análise dos sintomas e de forma racionalizada, indicar o tratamento e os medicamentos específicos. Nos consultórios estabelecia-se, também, o contato entre o paciente, as mães e o médico. Além disto, as mães e os filhos recebiam, ao longo da consulta, uma "aula" de educação higiênica.

A *Gota de leite* era um dos programas mais audaciosos do IPAIN, tendo sido equipada e mantida pelo sr. Francisco Norris.[8] Nas palavras de Madeira, a *Gota de leite* tinha por objetivo: incentivar através da propaganda o aleitamento materno, difundir conselhos às mães relativos à higiene sobre a alimentação da criança, respeitando a idade. Quando as mães se encontrassem impossibilitadas de amamentarem, o Instituto forneceria leite artificial, obedecendo a "quantidade necessária de leite de vaca, escrupulosamente esterilizado e convenientemente diluído, conforme o estado de saúde, idade do infante", e realizaria exame de fezes, com "profissional competente", pelo menos duas vezes, a fim de se certificar que tenha havido inconvenientes com o uso do leite artificial (*O Fluminense*, 12/06/1914).

Contribuindo para aumentar os índices de mortalidade infantil, estavam a negligência dos pais em relação à puericultura, a falta de recursos para assistência materno-infantil e a pobreza. Madeira reiterava a posição de outros médicos da sua geração e afiançava que a pobreza estrema levava à subnutrição, à ingestão de alimentos com poucos nutrientes ou a falta deles. A pobreza também fazia com que as mães saíssem para trabalhar impedindo assim, que amamentassem seus filhos. Diante desta circunstância, as crianças passavam a ingerir o leite de vaca, que nem sempre era

[8] A família Norris foi grande benemérita e seus componentes eram membros do do IPAIN.

devidamente esterilizado, de acordo com as regras de higiene e de conservação.

Como forma de garantir a higiene na alimentação com o leite artificial, a esterilização das mamadeiras era realizada pelo "moderno" equipamento chamado octoclave, que havia sido importado da França, por doação do senhor Francisco Norris. Assim, o percurso para alimentação artificial também se realizava com a racionalização das técnicas e a educação higiênica das mães e da população (Santos, 2016).

O compromisso firmado por Almir Madeira com a população de Niterói, consistia também em atender às mães pobres que tinham a necessidade de trabalhar. A Creche Sra. Américo Lassance assumia este compromisso, cuidando das crianças pequenas em seu berçário. A instituição, ao se propor a fomentar e a disseminar a puericultura ofertava às crianças, ambiente asseado, leite esterilizado com equipamento moderno, alimentação condizente com a idade e os cuidados médicos de medição de peso e altura para controle do crescimento. Para garantir seus objetivos, o IPAIN na figura de seu fundador, congregou esforços em torno da sociedade civil niteroiense.

O IPAIN como utilidade pública: a subvenção do Estado

Buscando angariar fundo para a manutenção dos serviços ofertados pelo IPAIN, em outubro de 1914, o deputado estadual Américo Lassance, presidente da Instituição, apresentou à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, o projeto nº. 2.255, solicitando que os seus membros aprovassem uma subvenção ao Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói. Após algumas justificativas apresentadas por ele, o deputado Eduardo Portella foi até a tribuna dar apoio ao projeto de Lassance, que tinha por finalidade "conceder uma subvenção ao Instituto de Proteção e Assistência à Infância, ultimamente criado em Niterói" (*Jornal do Commercio*, 24/10/1914).

O deputado Eduardo Portella afirmou ainda que a fundação do Instituto foi de "grande necessidade para Niterói não só como medida humana e social, mas também como complemento às soberbas instalações da Inspetoria de Higiene e Saúde Pública do Estado" (*Jornal do Commercio*, 24/10/1914). Ainda avaliou que não seria justo que a Assembleia negasse a solicitação de auxílio, pois "sendo, sr. Presidente, grande parte da população de Niterói operária e pobre, eu acredito que logo, imediatamente, será vastíssimo o campo de ação do Instituto de Proteção à Infância" (*Jornal do Commercio*, 24/10/1914). Conforme o deputado:

> É preciso que cuidemos dessas cousas, Sr. Presidente, de modo a Pátria poder confiar tranquilamente na sua integridade física, na sua integridade moral, na sua integridade econômica e financeira. [...] Sr. Presidente, o nosso país de enorme extensão territorial, e por assim dizer despovoado, possuindo apenas 25 milhões de habitantes, exige que os Poderes competentes estudem com o maior carinho e interesse a sorte da infância desvalida, da infância desamparada, de modo a conseguir o magno ideal do povoamento do solo da nossa maravilha natureza (*Jornal do Commercio*, 24/10/1914).

Apesar das justificativas proferidas pelos deputados estaduais Américo Lassance, filantropo do Instituto de Assistência de Niterói e Eduardo Portella, houve o embargo da subvenção pelo deputado estadual Everardo Backheuber. Analisando o pedido, Backheuber, apoiado pelo deputado estadual Alvaro Rocha, solicitou o parecer da Comissão de Finanças e da Comissão de Saúde Pública a fim que avaliassem a proposta em relação a parte financeira de repasse de verba como também, a necessidade de averiguarem a questão da higiene no Instituto de Assistência. Nesta direção, foi ventilada, pelo deputado, a possibilidade de a Diretoria de Assistência exigir mais incumbências do Instituto, a fim de que pudesse receber a subvenção, que poderia ser de 24.000$0000 a 40.000$000. De acordo com o deputado Everardo Backheuber.

> Não sei, quem deve dizer isso é a Comissão de Saúde Pública. Essa tem obrigação regimental de opinar: é possível que dentre os membros da

> Comissão de Saúde Pública nenhum se avantaje em conhecimentos técnicos esses dois ilustres e distintos membros da Comissão de Orçamento: mas aquela Comissão também corre o dever de dar parecer. Não era justo que a Comissão de Saúde Pública também emitisse seu parecer, que, uma vez que vamos conceder uma subvenção de 24.000$000 que poderá chegar até 40.000$000 se as condições do Estado o permitirem, se exigisse maiores obrigações desse Instituto? (*Jornal do Commercio*, 24/10/1914).[9]

A solicitação por parte dos deputados para a subvenção do governo estadual ao Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói parece merecedora de análise por duas razões. A primeira diz respeito a necessidade da ajuda do poder público a fim de manter o "estabelecimento dessa natureza, que interessava diretamente ao futuro da Pátria", sendo "digno do maior conforto, do maior auxílio e apoio por parte do Estado e do Município" (*Jornal do Commercio*, 24/10/1914). A segunda refere-se à rede de sociabilidade em torno de Almir Madeira, a partir da fundação do Instituto, pois membros integrantes da diretoria eram pertencentes às três esferas do governo facilitando, a princípio, que questões relacionadas à instituição fossem colocadas em pauta e votadas.[10]

Acreditamos que Almir Madeira foi um intelectual reformista (Sirinelli,2003), que construiu sua rede de sociabilidade em outros espaços onde circulavam médicos e políticos[11] renomados da capital do Estado e do Distrito Federal, antes mesmo da fundação do IPAIN. Assim, nesses espaços de sociabilidade como salões, cafés, revistas, jornais ou congressos, Almir Madeira pôde criar e fortalecer laços, perceber os debates e tomar posições. Neles afloraram não somente as amizades,

[9] Somente em 1918, foi promulgada a lei que autorizava ao governo estadual a "subvencionar com a quantia de 6:000$ anuais o Instituto de Proteção" (*O Fluminense*, 29/11/1918).

[10] Quanto à votação da lei, durante a nossa pesquisa, não conseguimos documentos que comprovem que chegou a ser votada pela Assembleia Legislativa Estadual.

[11] Seu pai, Marcos Rodrigues Madeira, foi médico, Inspetor de Distrito da Instrução Pública, vereador e Deputado Provincial.

fidelidades e as afetividades (Sirinelli, 2003), como também, "a hostilidade e a rivalidade, a ruptura, a briga e o rancor desempenham igualmente um papel às vezes decisivo" (Sirinelli, 2003, p. 250). À vista disto, o médico pode utilizar das relações que estabeleceu e dos interesses em comum com determinados grupos, em prol do IPAIN.

No relatório enviado à Camara de Niterói, em novembro de 1914, o prefeito Rodolpho Villanova Machado relatou a Portaria 658, de 06 de outubro do vigente ano, que doou o prédio pertencente à antiga Policlínica de Niterói para os 'nobilíssimos fins e intuitos, altamente patrióticos' para o "amparo às crianças da primeira infância". Competia ao Instituto "zelar pela conservação e asseio do edifício, podendo fazer adaptações, que não prejudiquem o imóvel" (*Exposição dos Serviços Municipais apresentados à Camara Municipal pelo Prefeito,* 11/1914, p. 34). No mesmo Relatório, demarcou como despesa para o ano de 1915, a subvenção de 3.000$000 para o Instituto de Proteção e Assistência de Niterói (*Exposição dos Serviços Municipais apresentados à Camara Municipal pelo Prefeito*, 11/1914, p. 125).

Após discussões políticas, o IPAIN foi reconhecido, ao final do ano de 1916, pela Comissão de Higiene e Assistência de Niterói, como órgão de máxima utilidade para a cidade. Defendendo a importância da instituição, a comissão de Higiene e Assistência propôs uma subvenção para auxiliar a Creche do Instituto que somente recebia auxílios e doação dos filantropos e comerciantes. Conforme ficou determinado:

> A comissão de Higiene, assistência e instrução, pensa em propor uma pequena subvenção para auxiliar a 'Creche' que o Instituto do Dr. Almir Madeira já deu início e que vive sem vultos ainda por exíguos os recursos que dispõe o Instituto, todos eles provenientes de uma só fonte – a da generosidade pública. Com essas considerações a Comissão associa-se aos intuitos do autor do projeto, apoiando o parecer das Comissões reunidas de Justiça e Fazenda lembrando as seguintes alterações:
> [...] artigo 2º Fica cedido ao Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói a título precário, o próprio municipal cito à rua General Andrade

> Neves, n.230, inclusive o terreno adjacente que for necessário ao funcionamento do mesmo Instituto.
> Artigo 3º [...] 2ª emenda – Art. O Instituto poderá fazer as adaptações e benfeitorias que julgar necessárias no edifício.
> [...]4ª emenda – suprima-se o art,3º do projeto – justificativa-: As Comissões de Higiene apoiando a supressão do art., 4º do projeto proposto pelas Comissões de Justiça e Fazenda, tem as mesmas razões para propor a supressão do artigo 3º. Os auxílios que teria que depender à Prefeitura com a publicação de atos e com festivais que na proverbial generosidade da imprensa e da sociedade encontrariam sempre agasalho pronto, seria preferível que caíssem moeda e amoeda, na Caixa, ainda fraca do Instituto para reforço das despesas com a proteção prática e pessoal às crianças necessitadas (*O Fluminense*, 02/02/1917).

A Comissão ainda reconhecia que Niterói era uma cidade onde havia muitas crianças pobres "que se estiolam. Sucumbem a uma multiplicidade de lares vazios de recursos, e onde 95 em regra os males infantis têm a mais causa predisponente, quando não - determinantes, - a inconsciente ignorância dos pais" (*O Fluminense*, 02/02/1917). Diante disto, apontava a Comissão as estatísticas mensais, excessivo aumento da mortalidade que abalava a cidade. Os dados apresentados e a defesa dos deputados em relação à necessidade da instituição, favoreciam a atuação do IPAIN, diretamente na camada da população mais pobre da cidade.

As pequenas subvenções do governo e doações de filantropos foram um dos pilares para a continuação das ações promovidas pelo IPAIN. De forma diversificada, o Instituto procurou atuar em várias frentes com o propósito de debelar a mortalidade infantil, promover a puericultura e a educação e combatendo a desnutrição, a falta de higiene, os vícios e o analfabetismo.

Em prol da assistência à infância pobre, podemos perceber que se formava em torno do IPAIN e do médico e intelectual Almir Madeira, as redes de sociabilidades. Diante das diversas doações feitas por pessoas da elite fluminense, que eram noticiadas nos jornais, pensamos que comerciantes, políticos, engenheiros, advogados, professores, músicos e profissionais liberais sentiam-se prestigiados em ter seus nomes ligados à filantropia.

As estratégias do IPAIN em nome da infância pobre

Independente da subvenção, das doações recebidas e do prédio que serviu como sede, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói necessitava também de estratégias articuladas para que conseguisse estabelecer maior relação com a população, com as mães para que trouxessem as crianças e colaboradores para que integrassem a campanha contra a mortalidade infantil e o analfabetismo. Conforme o jornal *O Fluminense*, a propaganda era realizada no próprio IPAIN, pois:

> A propaganda dos inestimáveis serviços prestados à nossa primeira infância, pela modelar instituição em boa hora criada, graça aos inteligentes esforços do Dr. Almir Madeira, vae sendo feita de uma maneira muito significativa pelas próprias mães cujos filhos, ali abrigados carinhosamente, são alimentados de acordo com todos os preceitos de higiene infantil e submetidos ao conveniente tratamento médico. Diariamente é o Instituto visitado por não pequeno número de pessoas que ali vão verificar de visão quanto ha de utilidade nos seus serviços, verdadeira escola onde se aprende as boas regras de bem criar os nossos filhos (*O Fluminenese*, 25/03/1915).

Utilizando o jornal, como *O Fluminense*, para veicular as notícias em relação as suas ações, em 1915, o IPAIN divulgou os seus primeiros resultados. Nela, Almir Madeira escrevia à *Sociedade Scientifica Protectora da Infancia* "os resultados da campanha em prol da nossa infância" (*O Fluminense*, 14/04/1915), na *Creche Sra. Americo Lassance* e na *Gota de Leite Marilalina Norris*.

Ao mencionar suas ações, o médico descreveu casos exemplificando o sucesso das medidas empreendidas. Relatou a situação de uma criança que chegou à Creche com 18 meses e pesava como se tivesse 4, com 5 quilos e 940g. Obteve o ganho mensal de 235 gramas. Ainda explicitou a situação dos meninos Odayr e José, que chegaram, à Instituição, respectivamente, com 11 e 16 meses e foram dadas pequenas rações em intervalo mínimo de 3 horas, juntamente com leite açucarado. O primeiro, apresentava sintomas de raquitismo e perturbações digestivas. No momento em

que fora feito o relatório já se apresentava "forte, andando com desembaraço, dormindo bem" (*O Fluminense, 14/04/1915*). José, ao iniciar na Creche, pesava 4 quilos e 180 gramas a menos do que devia para uma criança da sua idade. Almir Madeira descreveu também o caso do menino Walter que pesava 3 quilos e 60 gramas e cujo aumento de peso estava em torno de 535 gramas mensais. Este menino era órfão de pai e mãe e "tinha um aspecto simiesco, pele pergaminhada, sem nenhum desenvolvimento muscular, denotando enfim, pela simples inspeção, um deplorável estado de desnutrição" (*O Fluminense*, 14/04/1915).

A partir de 1920, percebemos que o IPAIN acionou estratégias mais persuasivas em um movimento para regular e controlar o comportamento das famílias com relação às crianças pobres e abandonadas. As ações do Instituto ampliaram-se em 1920, quando foram realizados procedimentos cirúrgicos na própria sede.[12] Em pequenas notas, o jornal *O Fluminense* noticiou as cirurgias dando ênfase no ineditismo e no sucesso alcançado pelos médicos, por exemplo, quando uma criança de oito meses, "quase completamente privada de anus", foi operada com sucesso pelo médico Aureliano Barcellos, com auxílio dos médicos Almir Madeira e Roberto dos Santos (*O Fluminense*, 02/02/1920). Nesta mesma data, o Instituto tratou com soro de boi, preparado no Instituto Vital Brasil, uma menina que fora "acometida de uma violentíssima septicemia, uma terrível estafilococia". Outras intervenções cirúrgicas como imperfuração ano-retal (*O Fluminense*, 27/03/1920) e unal (sic) (*O Fluminense*, 10/09/1920), realizadas pelos médicos foram divulgadas pelo jornal. Diante destas atividades, podemos perceber que o IPAIN foi configurando-se também como um hospital ou pronto-socorro.

Ainda que o IPAIN tenha realizado ações diversificadas em relação aos cuidados da higiene e da saúde infantil e das mães, em 1924, a denúncia de um vereador, que não se identificou,

[12] Em 12 de outubro de 1939 o jornal *O Fluminense* noticiou a inauguração do Hospital Infantil do IPAIN.

apresentava a indiferença da municipalidade em relação ao Instituto e aos seus serviços prestados. Dizia ele que apesar dos Congressos em prol da Infância, da intensificação das propagandas em favor das crianças e a criação de institutos, "nada de útil e prático tem sido feito realmente" (*O Fluminense*, 28/03/1914). A denúncia dirigida ao poder público ressaltava que a instituição vivia, "sabem Deus como e os credores". Assim,

> Quando ocupávamos o cargo de Vereador, fomos autor de uma lei proibindo que o serviço das crianças analfabetas fosse utilizado. O saudoso Octavio Carneiro sancionou esta lei que indiretamente vinha combater o analfabetismo, porém, sua execução não teve realidade. É letra morta. O problema não merece o carinho e atenção dos dirigentes é medíocre demais, para os cérebros adiantados... e progressistas. [...] Atitude louvável é a de vê-las bebendo nas tascas e botequins, jogando pelas praças públicas, e praticando pelos cantos, toda a sorte de atos condenáveis e vergonhosos (*O Fluminense*, 28/03/1924).

Como medidas de prevenção ao álcool e as drogas a menores e cobrando das autoridades medidas a favor da higiene infantil, Rodolpho Macedo, presidente do IPAIN, solicitou a Assembleia Legislativa em 1921, que os deputados estaduais estabelecessem "por lei especial a forma de processo e julgamento dos crimes previstos pelo Decreto Legislativo n. 4.294, de 6/07/1921, que pune o vício em cocaína e de outros tóxicos, inclusive a venda ou entrega a menores de qualquer substância alcóolica ou tóxico" (*O Fluminense*, 14/09/1921). Reiterando o pedido, Levi Carneiro[13] afirmou que a lei fora ignorada e para coibir o abuso ela deveria ser aplicada conforme:

> Será punido com multa de 100$ a 500$ ou o dobro da última que se lhe houver sido imposta, o dono da casa que, fazendo o comércio de bebidas ou

[13] Levi Carneiro, Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. (http://www.academia.org.br/academicos/levi-carneiro/biografia). Como filantropo foi presidente da Caixa Escolar Benjamin Constant (1918-1927) e do Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói entre os anos de 1922 a 1939 (*O Fluminense*).

> substâncias inebriantes, a fornecer ao público, fora das horas afixadas nas posturas municipais, ou consentir que a qualquer hora seja alguma bebida ou substância inebriante fornecida a pessoa menos de 21 anos, ainda que destinada ao consumo de outrem (*O Fluminense*, 26/07/1922).

Além da cobrança das multas, Levi Carneiro e a Diretoria do IPAIN fizeram representação à Assembleia Legislativa, solicitando a regulamentação processual e a criação dos institutos especiais previstos no Decreto Legislativo (*O Fluminense*, 26/07/1922).

Outra estratégia adotada foi o Concurso de Robustez iniciado desde 1902, pelo IPAI do Rio de Janeiro, foi realizado em 1917, como parte das comemorações das festividades do IPAIN, junto com a prefeitura de Niterói, pelo Dia da Criança e pela fundação da cidade, no dia 22 de novembro.[14] Mais do que a premiação, o Concurso visava incentivar o uso contínuo do aleitamento natural às crianças menores de dois anos de qualquer classe social (*O Fluminense*, 20/11/1917), e alertar para os seus benefícios. Os prêmios eram instituídos pelas Damas da Assistência e variavam entre dinheiro, cadernetas de poupança, medalhas de ouro, copos de prata, objetos de arte que eram entregues por autoridades do governo e por membros do Instituto. Como forma legitimadora, as crianças inscritas eram avaliadas pelos médicos do IPAIN.

Acionando outras estratégias de valorização da higiene e da saúde, segundo seus preceitos, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói "concorria para premiar pela primeira vez a prole mais numerosa, a casa pobre mais asseada" (Madeira, 1947, p. 20). Abaixo, o jornal *O Fluminense* noticiou informações sobre o concurso à população:

> Instituir pela primeira vez, no Brasil, o concurso lar asseado em casa de baixo aluguel, premiando-se as melhores condições de higiene; intensificando o

[14] Até 1921, o "Dia das Crianças" era comemorado com junto com as festividades pelo dia da fundação de Niterói, 22 de novembro. Em 1922, no jornal *O Fluminense* informava que a celebração passaria a ser no dia 12 de outubro, tal como Almir Madeira sugeriu em 1922, no Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância e no Terceiro Congresso Americano da Criança.

> combate contra moléstias venéreas de acordo com o Departamento Nacional de Saúde Pública; conceder pensão mensal as mães que amamentam; instalar um salário para tratamento de crianças tuberculosas; pedir ao chefe de polícia a proibição da entrada de cinemas quando os programas não sejam exclusivamente a elas destinados (*O Fluminense*, 08/12/1922).

Não temos notícias pelos jornais sobre a efetivação e a premiação do concurso "Lar Asseado". Em 1924, o "Concurso da Páscoa" foi instituído, tendo como objetivo premiar, famílias pobres numerosas, tendo no mínimo 6 filhos e morando de aluguel com mensalidade até cem mil réis (*O Fluminense*, 23/04/1924). Somente em 1928, o concurso voltou a ser noticiado no jornal *O Fluminense* como "Concurso da casa pobre mais asseada", do município de Niterói. A família também deveria pagar aluguel inferior ao mesmo valor. Os regulamentos previam que as casas das famílias inscritas seriam visitadas por 3 senhoras e que classificariam as 5 casas que melhor estivessem em condições do asseio e higiene, "quer da habitação, quer dos moradores". Após a escolha, mais 3 senhoras e 1 médico julgariam e escolheriam a casa vencedora. Eram favoritas as que "tiverem o maior número de filhos, a idade mais reduzida e as melhores condições de saúde destes" (*O Fluminense*, 25/09/1928). Em 1929, o aluguel de base para a inscrição foi de 100$000 para 120$000, e os prêmios, para o 1º lugar, de 200$000 e para o 2º, de 100$000.

As estratégias do IPAIN eram formuladas com o objetivo de disseminar a puericultura, as noções de higiene e de boa alimentação para os bebês e as crianças. Consideramos que outras duas, além das citadas, foram de grande relevância para a propaganda e a manutenção da estrutura do Instituto, desde a sua fundação, são elas: o jornal *O Berço* e as Damas de Assistência infantil.

Considerado de utilidade pública para a população de Niterói, o IPAIN veiculava, para os jornais, comerciantes e sócios, o seu jornal

O Berço, criado em 1914. Como órgão de propaganda, o jornal[15] tinha por objetivo demonstrar a sociedade, aos filantropos e ao governo as atividades médicas e sociais realizadas pelo Instituto.[16] O acesso que tivemos aos exemplares de *O Berço*, nos foi permitido analisar que, após o ano de 1915, somente em 1919, apresentou outro balanço referente aos anos de 1914 a 1918, das atividades realizadas pelo IPAIN (*O Berço*, ano IV, vol.11, 08/01/1919).

Com o propósito de elucidar à sociedade as ações do Instituto durante o período de 1914-1918, ao final do volume 11, de 08 de janeiro de 1919, *O Berço* trouxe o resumo das atividades dos serviços prestados pelo Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói no período de sua inauguração, em 22 de novembro de 1914 até 31 de outubro de 1918. De forma metódica, o jornal contava com todos os atendimentos realizados em cada departamento do instituto, bem como, as doações de vestimentas, brinquedos, gêneros alimentícios entregues à população no intuito de justificar a sua importância na sociedade e as doações que recebiam. Desta forma, sugere o jornal que, a "grandiosa, humanitária e patriótica obra de assistência à infância", fez a diferença no que diz respeito à assistência à infância pobre em Niterói.

Quadro 1 - Atendimentos no Dispensário Moncorvo Filho - IPAIN (1914 – 1918)

Matriculados no DISPENSÁRIO "MONCORVO FILHO"	
Tipo	**Atendidos**
Consulta de Lactentes	945
Clínica Médica e Cirúrgica	562
Clínica dentária	212
Serviço de Ama de leite e proteção a mulher	351

Fonte: *O Berço*, ano IV, vol,11, 08/01/1919.

[15] No jornal *O Fluminense* consta, em uma matéria sobre a reunião das Damas da Assistência, o jornal *O Berço* sendo um semanário ilustrado. Entretanto, os exemplares que tivemos acesso são em formato de jornal.

[16] Tivemos acesso apenas há cinco exemplares que constam no setor de Obras Raras da Biblioteca Nacional: Ano I: n. 5, 08/11/1914; n.6, 22/11/1914; n. 07, 06/12/1914 e n.08; 27/12/1914 (4 páginas); Ano II: n.09, 22/01/1915 (4 páginas) e ano IV, n.11, 08/01/1919 (4 páginas).

Quadro 2 - Atendimento nos Departamentos – IPAIN (1914 – 1918)

Departamento	Matriculados
Gota de Leite "Marialina Norris"	88
Creche "Sra. Américo Lassance"	76
Serviço de Socorro em vestes, gênero, etc.	4.253
Copo de Leite "Condessa de Nova Friburgo"	57

Fonte: *O Berço*, ano IV, vol.11, 08/01/1919

Quadro 3 -Total de atendimentos - IPAIN (1914 – 1918)

Total Geral dos Protegidos	6.544

Fonte: *O Berço*, ano IV, vol.11, 08/01/1919

Quadro 4 - Especificações dos serviços prestados - IPAIN (1914 -1918)

Seção de Medicina e Higiene	
Serviços	Atendimento
Consultas	5.324
Pesagens	3.756
Vacinações	333
Operações (pequenas cirurgias)	77
Exames micróbio lógicos	76
Visitas domiciliares	64
Curativos cirúrgicos	195
Curativos dentários	1.049
Extrações dentarias	239
Obturações dentarias	161
Receitas aviadas	3.489
Assistência a parto (em domicilio)	3

Fonte: *O Berço*, ano IV, vol.11, 08/01/1919

Diante dos dados apresentados, nos quadros, podemos questionar os números de atendimentos realizados em quatro anos de funcionamento do Instituto. São, de certa forma, modestos nas principais questões a que se propunha: consulta a lactentes; o Serviço de Ama de leite e proteção à mulher; a *Gotta de Leite* e na Seção de Medicina e Higiene; consultas e vacinações - ressaltando que o IPAIN era o órgão responsável pela sua aplicação.

Assim, como parte elucidativa dos atendimentos realizados, constavam as informações sobre a quantidade de leite e farináceos alimentícios distribuídos ao longo dos 4 anos: 631 quilos de farinha alimentícia; 22.709 litros e 807 gramas de leite esterilizado. Em relação às vestimentas, 2.156 peças de roupas; 603 105 brinquedos e 5.000 quilos de gêneros de primeira necessidade (*O Berço*, vol.11,

08/01/1919). Em comemoração ao quarto ano de sua fundação foram doados os seguintes gêneros alimentícios e valores em espécie:

> Do Coronel Sebastião Alves Ribeiro, uma rez; de Grillo, Paz &C., um saco de feijão, um saco de batatas e uma caixa de biscoitos; do Armazém Cantagalo, de L. Ferreira &C., um saco de farinha; de Luiz Angelo Regazzi, bombone; de Esther Avellar Barbosa, um saco de fubá; da Associação Comercial de Niterói, trinta quilos de sabão; do Major Martinho de Oliveira (Sambaetiba), um saco de arroz; de Cardoso Filho (Cachoeiras), um saco de fubá; de João Rodrigues Loureiro. 25$000; da Padaria S. Domingos, 100 pães; da Padaria Fluminense, 50 pães; da Padaria Flor do Amazonas, dez quilos de pão; de Joaquim Aguilar e Abelardo (Usina de São Gonçalo) doces (*O Fluminense*, 23/11/1918).

A arrecadação dos donativos demonstra a rede de sociabilidade em torno do IPAIN. A distribuição de alimentos, realizada através da entrega de cartões (*O Fluminense* 20/11/1918), pelo Instituto denota que o setor de gêneros alimentícios da cidade de Niterói envolveu-se na causa, assim como houve a doação de presentes, roupas e sapatos. Entretanto, vale ressaltar que, na relação de doadores não se encontravam somente pessoas que doavam bens de consumo. As senhoras e senhoritas da cidade de Niterói, intituladas Damas da Assistência[17] doavam seu tempo à filantropia. Desta forma, as Damas de Assistência configuraram-se como substancial importância do trabalho feminino na organização e manutenção do Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói.

A Associação das Damas da Assistência do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro foi fundada em 1906, pelo médico Moncorvo Filho "de acordo com as iniciativas que vinham se processando no cenário internacional" (Camara, 2017b, p. 202). Moncorvo Filho foi influenciado por ações semelhantes ocorridas na Inglaterra, na França e nos Estados Unidos da América. Em consonância com os países da Europa, na América do Sul, as mulheres da cidade de Maule, no Chile, fundaram as Damas Mauloises, em 1898 (Camara, 2017a, p. 201).

[17] Conferir texto de Camara, 2017.

Como filiado do IPAI do Rio de Janeiro, o IPAIN fundou a Associação de Damas de Assistência, em 1914. As Damas de Assistência à Infância de Niterói configuravam-se como figuras de importância na estrutura do Instituto de Proteção. Eram mulheres senhoras ou senhoritas, casadas ou filhas de benfeitores que desejavam participar da filantropia, doando seu tempo a causa de assistência à infância pobre. Como destacado por Camara (2017a), em torno delas estavam envoltos os preceitos da ciência e do amor cristão Os termos cristãos ligados à maternidade como benevolentes, caridosas, abnegadas e filantropas eram atribuídas a elas como uma "naturalização da mulher no cuidado com a criança", como também "na capacidade que tinham de transmitir os preceitos de higiene e mobilizar ações de benevolência" (Camara, 2017a, p. 204).

Além das atividades de organização das festividades diversas que angariavam fundos para a manutenção e donativos para as crianças matriculadas no Instituto, as Damas tinham atividades dentro do Instituto. Eram responsáveis pela Creche. Lá cuidavam das crianças e exerciam o papel da mãe que deixava seu filho para trabalhar e de mulher cristã realizando a caridade.

A participação das Damas, não se fazia apenas por meio de reuniões de senhoras e senhoritas da sociedade niteroiense com objetivos modestos. Muito além de reuniões sociais, no encontro eram discutidas e deliberadas ações com o propósito de somar forças para propagar os preceitos de higiene e saúde propagadas pelo Instituto em relação à assistência à infância, em Niterói. Acreditamos que Almir Madeira endossava a ideia de Moncorvo Filho, em relação às obrigações das Damas da Assistência, que indiciava sobre as mulheres a responsabilidade "educativa correcional dos maus hábitos e a normatização dos costumes como medidas eficazes na composição do Bem a serem empreendidas" (Camara, 2017a, p. 202)

A possibilidade da tessitura das redes de sociabilidade, a partir das Damas de Assistência, se constituiu pela própria função das mulheres no espaço dos Institutos. No caso do IPAIN, as

Damas eram responsáveis, além das atribuições já citadas, pela costura de vestidos que doavam às crianças do Instituto nas festividades como Dia das Crianças, Natal, Ano Bom e de Reis. Para conseguirem os tecidos, as senhoras dispunham não somente da benevolência de outras sócias, de outras damas da sociedade que não faziam parte da Associação e de fábricas e comércios que além de doarem os tecidos, doavam também dinheiro.

Concordamos com Camara quando afirma que eram as mulheres que saíam em busca de doações, fazendo circulares, pedindo "esmolas", promovendo doação de vestidos, calçados, brinquedos, bombons, biscoitos "a generosa população niteroiense" (*O Fluminense*, 14/12/1919), para a realização da festa de Natal das crianças atendidas pelo IPAIN.

A presença e o trabalho das Damas de Assistência de Niterói, assim como as Damas do Rio de Janeiro, foram responsáveis por colaborarem na organização e manutenção da estrutura dos IPAIs. Tais presenças demarcaram ações definidas em espaços que não se limitavam aos Institutos. Muitas vezes, designadas apenas pelo nome e sobrenome dos maridos, como um "apêndice" deles, as mulheres configuradas em Damas de Assistência exerceram um papel que reverberava os discursos proferidos pelos médicos e filantropos a construírem uma rede de sociabilidade e solidariedade, em torno do amparo à infância pobre. De acordo com Santos (2016), podemos compreender que, aquelas mulheres da elite, só puderem construir uma "forma diferenciada de sociabilidade", a partir do contato com uma realidade social e econômica oposta à delas.

Considerações finais

A fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói, como congênere do Instituto do Rio de Janeiro, fundado por Moncorvo Filho, foi a primeira instituição com modelo assistencialista, filantrópico que preconizou a divulgação dos conceitos médicos fundamentados na racionalidade científica de

prevenção e cuidados com a infância pobre da cidade de Niterói. Portanto, de caráter inovador, congregou forças e esforços da elite da sociedade niteroiense em torno da infância pobre da cidade.

Através do seu fundador, o médico Almir Madeira, à frente da instituição, o IPAIN assumiu um compromisso atávico de zelar pela saúde das crianças mais pobres da cidade. Os ensinamentos eram oferecidos às gestantes, e após o nascimento das crianças, às puérperas e às mães de como cuidar dos seus filhos, deixando o obscurantismo dos costumes arcaicos, onde as crenças, superstições, amuletos e a má alimentação levavam ao excessivo aumento da mortalidade infantil.

A filantropia, modelo que se fez presente na organização e manutenção das atividades do IPAIN, foi o meio de homens e mulheres pertencentes à elite do Estado e da cidade de Niterói, se envolverem nas questões das crianças pobres. Membros abastados da sociedade civil, de diversas áreas profissionais, mobilizavam-se em torno de uma causa superior: a infância saudável, que pudesse servir ao Brasil no futuro. As doações em quantias ou mercadorias como vestes, calçados, medicamentos, alimentos e outros, organizações de festas e eventos eram responsáveis pelas ações e manutenção dos serviços prestados da *Creche Sra Américo Lassance, da Gotta de Leite, do Dispensário Moncorvo Filho*. Eram esses sujeitos que se uniam em torno de uma proposta, que para eles, deveria extrapolar os muros da instituição.

Objetivando diminuir os índices de mortalidade e analfabetismo em crianças em idade escolar, fomentaram a educação higiênica na cidade, ideias, ações e modelo de prevenção e cuidado da saúde das crianças pobres para além do espaço físico da instituição, o IPAIN utilizou-se de estratégias como a confecção e a divulgação do jornal *O Berço*, o Concurso de Robutez, Concurso "Lar Asseado" e o "Concurso da Páscoa".

A publicação do jornal *O Berço,* entre os assinantes, os filantropos, os doadores e a divulgação nos jornais com os dados precisos dos serviços prestados, foram também uma estratégia para que, além de conferir a credibilidade aos doadores, tinha como

intento convocar mais filantropos para a instituição, angariar mais donativos e tornar visível a causa humanitária. O papel das Damas de Assistência concerniu-se como outra estratégia para a demarcação do IPAIN, como lugar de assistência e filantropia do espaço feminino.

Os dados relativos ao IPAIN apresentados pelo jornal *O Berço*, permitiram avaliar que a nova concepção de assistência à infância conseguiu atingir a camada da população a que se destinava, mesmo que modestamente. O fato de a instituição ter levado um novo método de cuidados com a infância pode ter sido de difícil compreensão para as famílias. A falta de dados demográficos de Niterói prejudicou a análise com mais precisão, bem como a extensão dos serviços do IPAIN, no tocante à gestante e ao recém-nascido, na cidade. Seria relevante para a pesquisar haver os cruzamentos de informações do IPAIN, mediante o jornal *O Berço* e da prefeitura da cidade.

Referências

A NOITE, Rio de Janeiro, 1920 – 1929.

BIRN, A-E. O nexo nacional-internacional na saúde pública: o Uruguai e a circulação das políticas e ideologias de saúde infantil, 1890-1940. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos. Rio de Janeiro, vol. 13, n. 3,2006, p. 675-708.

CAMARA, S. **Sementeira do amanhã:** o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância e sua perspectiva educativa e regenerada da criança. p. 757-769, 2006. Disponível em: www2 .faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/66SoniaCamara.pdf.

CAMARA, S. **Sob a guarda da República**: a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920. Rio de Janeiro: Quartier- 2010.

CAMARA, S. Infância pobre e instituições assistenciais no Brasil republicano. *In*: FARIA FILHO, L. M.; ARAUJO, V. C. (org.). **História da Educação e Assistência a Infância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011.

CAMARA, S. A arte de educar e prevenir crianças: as Conferências de Higiene infantil do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1901-1907). *In*: CAMARA, S. (org.). **Pesquisa (s) em História da Educação e da Infância**: Conexões entre ciência e história. Rio de Janeiro: Quarter: Faperj, 2014a.

CAMARA, S. As Damas da Assistência à Infância e as ações educativas, assistenciais e filantrópicas (Rio de Janeiro/RJ, 1906-1930). **História da Educação**, v. 21/ 53, p. 199-218, 2017a.

CORREIO DA MANHÃ, Rio de Janeiro, 1910 – 1919; 1920 - 1929

FREIRE, M. M. de L.; LEONY, V. da S. **A caridade científica:** Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899- 1930). v.18, supl.1, dez. 2011, p.199-225. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v18s1/11.pdf.

FREIRE, M. M. de L. Quando a caridade encontra a ciência: um olhar sobre a trajetória do dr. Arthur Moncorvo Filho. *In*: SANGLARD, G. *et al*. (org.). **Filantropos da nação**: sociedade e assistência no Brasil e em Portugal. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015a.

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro, 1910 – 1919.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 1910 – 1919; 1920 – 1929.

LEVY, I. C. **A trajetória de Moncorvo Filho**: puericultura e filantropia num projeto de assistência à infância (1901-1922). 1996. 200f. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais.

MADEIRA, A. R. **Etiologia e profhylaxia da syphilis no aleitamento**. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal Commercio de Rodrigues & C,1909

MADEIRA, A. R. A mortalidade infantil em Niterói. Conferência Nacional de Proteção à Infância. Rio de Janeiro, 1933. **Revista de Hygiene e Saude Publica**, maio, 1934

MADEIRA, A. R. Evolução historica e aspectos actuais da assitencia medico-social da criança no Brasil. **A Folha Medica**, 5 e 25 de maio; 25 de junho e 25 de julho, 1947.

O BERÇO. Niterói, Rio de Janeiro, 1914, 1915 e 191.

O FLUMINENSE. Niterói, Rio de Janeiro, 1880 – 1889; 1900 – 1909; 1910 – 1919; 1920- 1929.

RELATÓRIO: **Exposição dos Serviços Municipais apresentada à Câmara de Niterói pelo prefeito Rodolpho Villanova Machado**. Nov.1914.

RODRIGUES A. E. M.; MELLO, J. O. B de. **As reformas urbanas na cidade do Rio de Janeiro uma história de contrastes.** Acervo, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 19-53, jan./jun. 2015.

SANTOS, A. C. **O Instituto de Proteção e Assistência à Infância da Bahia**: uma instituição educativa de assistência e saúde (1900-1920). 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

SILVA, A. M. da. **Entre a assistência médica infantil e a regeneração da infância pobre escolar**: a atuação do médico Almir Madeira a partir do Instituto de Proteção e Assistência à Infância de Niterói de 1914 a 1929. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2018.

SIRINELLI, J-F. Os intelectuais. *In*: RÉMOND, R. (org.). **Por uma História Política.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SOUZA, G. de; CORDEIRO, A. Os primeiros Congressos Americanos da Criança e a pan-americanização dos debates sobre a infância (1916 a 1922). **Revista Tempo e Argumento,** Florianópolis, v. 7, n.14, p. 05 - 28. jan./abr. 2015.

SEGUNDA PARTE:

TRABALHO INFANTIL, SAÚDE E ESPAÇOS URBANOS

CAPÍTULO 5

A pandemia de gripe espanhola pela imprensa: saúde, educação e ações intervencionistas nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo nos anos de 1918-1919[1]

Sônia Camara
Ariadne Ecar

Introdução

> Primeiras palavras
> Quem se atreve a escrever as linhas que se seguem ainda está até hoje, já lá são passados mais de cinco longos anos, sob o peso da angustiosa impressão que lhe dilacerou a alma nos tétricos dias do 1918. Somente agora, valendo-me de relativa calma, pude reunir em páginas de sincera revelação o que me foi dado observar e anotar no doloroso surto da tremenda catástrofe que baixou sobre a nossa *urbs,* e por ocasião da qual tive, involuntariamente, que assumir um papel de destaque nos esforçados serviços dia e noite prestados à população (Moncorvo Filho, 1924, p. 9).

O excerto que abre este capítulo foi escrito pelo médico pediatra, Arthur Moncorvo Filho, no livro *O Pandemonio de 1918. Subsídio ao histórico da epidemia de gripe que em 1918 assolou o território do Brasil*, publicado em 1924. Em sua organização, o livro visava captar as impressões do médico e filantropo quanto ao cenário que se desencadeou a partir da eclosão dos casos de gripe espanhola e sua disseminação pela capital do país. Segundo o autor, o título do livro se explicava, tendo em vista o "[...] cataclisma que sobre nós se

[1] Este capítulo é uma tradução atualizada do artigo publicado por ECAR, A. L.; CAMARA, S. The Spanish flu epidemic in the press: health and education in the cities of Rio de Janeiro and São Paulo (Brazil), in the years 1918-1919. **Paedagogica Historica**, p. 1-16, 2022.

desencadeou nesse ano terrível, pois esse vocábulo[2] bem exprime o que então todos assistimos e sofremos" (Moncorvo Filho, 1924, p. 9).

Em acordo com as impressões registradas pelo médico quanto à situação de desarrimo que acometeu o país, os jornais noticiavam a epidemia com destaque para as parcas providências que vinham sendo empreendidas pelo governo brasileiro. A gripe espanhola que eclodiu no país, a partir de outubro de 1918, já dava sinais de sua periculosidade desde o mês de maio, em países da Europa e da África, vitimando milhares de pessoas. A partir de setembro de 1918, em meio ao fim da Primeira Guerra Mundial, a epidemia de influenza irrompeu em seu caráter maligno em Dakar, porto francês do Senegal, acometendo os soldados e as Missões Médicas de diferentes nacionalidades que participavam do confronto (Moncorvo Filho, 1924, p. 29). No caso do Brasil, o agente causador da moléstia aportou a bordo do paquete inglês Demerara, que havia tocado os portos de Recife, Salvador e Rio de Janeiro (Goulart, 2003), avançando pelos "trilhos das ferrovias", em outras regiões do país, a exemplo de São Paulo e Belo Horizonte. Em todos os casos, a rota da disseminação da doença se deu do litoral para o interior "esparramando-se" de maneira incontrolável (Schwarcz; Starling, 2020, p. 16-17).

Embora, as informações que chegavam do exterior descrevessem um quadro nefasto incitado pela epidemia de influenza, pouca mobilização causou às autoridades políticas e sanitárias do país. Todavia, a influenza ou gripe espanhola[3] se disseminasse na Europa, segundo Goulart (2005, p. 103), na capital

[2] Pandemônio foi o cognome atribuído por Milton à capital imaginária do inferno. Neste caso, a palavra expressava a ideia de balbúrdia, de horror (Moncorvo Filho, 1924, p. 9).

[3] Para Goulart, a explicação para o nome teve raízes políticas, tendo em vista a posição de neutralidade da Espanha durante a Guerra, bem como da simpatia de setores do governo aos alemães. Segundo a autora, são recorrentes nos periódicos, as referências à ideia de que a gripe ou influenza espanhola tivesse sido "[...] uma criação dos alemães que a espalharam pelo mundo inteiro" (Revista *A Careta apud* Goulart, 2005, p. 102-103).

do Brasil, as notícias eram "ignoradas" ou tratadas com "tom pilhérico", anedótico, dando mostras da desinformação da população e das autoridades sanitárias, quanto ao mal que se avizinhava. Associada à desinformação vigente, as divergências políticas acabavam por impulsionar debates em torno de outros temas candentes, tirando o foco da emergência do momento. Discursos em torno de uma possível tirania sanitária evidenciava a perspectiva de que medidas prescritivas e normativas quanto à vida das pessoas não eram bem-vindas.

Na passagem do século XIX para o XX, o Brasil declarou fim à escravidão, passando a recorrer à mão de obra imigrante que se instalou tanto no campo como na cidade. Essa mudança, no quadro de trabalhadores, fomentou reformas urbanas e sanitárias, todavia insuficientes, pois as políticas públicas não favoreciam as camadas mais pobres da população. Além disso, a inexistência de uma "agenda permanente voltada para a população pobre, urbana e rural", segundo assevera Schwarcz e Starling (2020, p. 19), dava um caráter emergencial e provisório às medidas ensejadas. Outro aspecto a ser considerado relacionava-se à falta de informação por parte dos sanitaristas, associado ao oportunismo político que ocasionou confusão ou mesmo rejeição de certas medidas preventivas. Como exemplo, podemos citar o evento conhecido como Revolta da Vacina, ocorrido no Rio de Janeiro em 1904, quando parte da população se voltou contra a lei de obrigatoriedade de imunização numa época em que houve alta no número de infectados de varíola. A oposição ao governo do Presidente Rodrigues Alves (1902-1906) incitou a população que passou a desconfiar do imunizante e a se manifestar nas ruas contra a lei de obrigatoriedade de vacinação. Em 1908, quando a varíola atingiu o *status* de epidemia, a população procurou vacinar-se como se não houvesse ocorrido uma revolta anos antes.[4]

Tendo em vista esse evento, podemos afirmar que os primeiros anos republicanos foram bem agitados. De acordo com

[4] Conferir informações em: https://atlas.fgv.br/verbetes/revolta-da-vacina.

Sevcenko (1998), havia um grande entusiasmo de grupos afinados com o projeto republicano em curso, em especial com o desejo de fomentar a b*elle époque* brasileira. As modificações propostas abrangiam modificações nas cidades, na vida cultural, social, econômica e política do país. Entre 1900 e 1920, ocorreu a introdução gradativa da energia elétrica, um potencial crescimento das indústrias com a produção voltada para a exportação, principalmente no período da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Era uma nova fase da vida brasileira, nada harmoniosa, nada inclusiva. A modernização proposta pretendia dar um aspecto de progresso ao país encobrindo desigualdades sociais e econômicas em que se culpabilizava cada brasileiro por suas misérias e doenças. Neste contexto, parcela significativa da população continuava habitando casebres e cortiços insalubres, sem condições de higiene e alimentação.

Tendo como base a perspectiva sócio-histórica, objetiva-se com este capítulo analisar as notícias que circularam pela imprensa no que tange à epidemia de gripe espanhola, que eclodiu nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo (Brasil), nos anos de 1918-1919. Objetiva-se cartografar as informações que foram veiculadas nos periódicos, com destaque para as matérias alusivas ao funcionamento das escolas e às discussões em torno da saúde pública, no contexto de acirramento do surto da doença. A partir de diferentes perspectivas, objetiva-se operar com uma escala de observação que tencione direcionar as lentes no sentido cartográfico aludido por Revel (2010). Para o autor, "[...] a escolha de uma ou outra escala de representação não equivale a representar em tamanhos diversos uma realidade constante, e sim a transformar o conteúdo da representação mediante a escolha do que é representável" (Revel, 2010, p. 438). De tal modo, considera-se que a variação de escala possibilita apreender as diferentes dimensões das relações sociais captadas a partir dos indícios acerca do que foi veiculado pelos impressos, em torno da epidemia da gripe espanhola de 1918-1919 que, a exemplo do que vivemos na

atualidade, trouxe o imponderável, o imediato e o improvável como acontecimentos que impactaram e alteraram a rota da história.

Deste modo, para efeito deste capítulo, o repertório documental acionado é constituído por jornais comerciais e revistas médicas disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e informes veiculados no jornal *O Estado de São Paulo*, em que se destacam artigos científicos, avisos, notícias e propagandas que circularam, especialmente entre os anos de 1918 e 1919. Complementar a estas fontes foram incorporados livros e relatórios, que contribuem para a compreensão dos debates em torno das políticas de saúde pública, nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, permitindo, ainda, captar aspectos sobre o cotidiano das pessoas comuns que habitavam estas cidades.

Com este objetivo, o capítulo se organiza em duas partes. Na primeira, intenta-se trazer à cena os acontecimentos que se desenrolaram na cidade do Rio de Janeiro, capital federal, em diálogo com as fontes, no que se refere aos debates em torno da saúde pública e da educação, como também dos aspectos alusivos ao cotidiano das pessoas frente aos desafios provocados pela epidemia. Na segunda, pretende-se explorar, a partir de jornais e relatório oficial de ensino, a articulação entre a Prefeitura de São Paulo e a Diretoria de Ensino para evitar a disseminação da gripe espanhola entre escolares, buscando analisar as determinações oficiais e direcionamentos à população.

A cidade-capital do Rio de Janeiro e a epidemia de gripe espanhola

> O dia de ontem foi mais um dia de penosas apreensões. A cidade amanheceu sob o medo da véspera e anoiteceu ainda mais desanimada. Em toda a parte, havia quem justificasse esse receio generalizado, que mais domina a tensão nervosa dos espíritos à proporção que os casos epidêmicos são anunciados. E a população argumenta, verdadeiramente sucumbida, que está sem defesa sanitária e que apenas confia na Divina Providência (*Correio da Manhã*, 17/10/1918).

No Brasil, a gripe espanhola foi oficialmente declarada em outubro de 1918, deflagrando debates e estudos experimentais sobre os agentes causadores da moléstia, do contágio, da morbidade, da profilaxia e das formas de tratamento, mas também das condições sanitárias e de saúde pública das regiões do país (*Brazil-Médico*, 30/11/1918). Na cidade do Rio de Janeiro, os primeiros casos foram notificados a partir da segunda quinzena do mês de setembro. No entanto, foi nas primeiras semanas de outubro que a virulência da epidemia se fez evidente, dando indícios da incapacidade dos serviços sanitários em contê-la ou prestar socorro aos acometidos pela gripe.

Nesta direção, os principais jornais em circulação na capital da República, a exemplo de: *A Epoca*, *Gazeta de Notícias*, *Correio da Manhã*, *Jornal do Comércio*, *A Noite*, *O Jornal*, bem como as revistas *A Careta, A Maça* e *O Tico-Tico,* davam conta de difundir propagandas, informações e registrar os acontecimentos. Sobre o estado de calamidade pública que se abateu sobre a cidade, o jornal *Correio da Manhã*, em matéria intitulada *A cidade oferece um aspecto sepulcral. Últimas notícias sobre os efeitos da epidemia*, publicado em 17 de outubro de 1918, informava aos leitores acerca das últimas notícias sobre a epidemia, fazendo um registro desolador do ritmo desacelerado das ruas e avenidas centrais da cidade e dos seus arrabaldes, expressando o abandono em que se encontrava a população carioca em matéria de saúde e "defesa sanitária". Nesta direção, o médico pediatra e filantropo Arthur Moncorvo Filho, afirmava que:

> Com o seu caráter grandemente disseminador, como querendo tragar a população inteira, ei-la (sic) desde o meado de setembro, fazendo surdamente seus estragos, emprestando à constituição médica de nossa Capital uma impressão de temor, colocando os clínicos na previsão de que algo de anormal e grave entre nós se iria passar. Surgiam os casos aqui e acolá, os facultativos começavam a ter aumentado o seu contingente de doentes, o obituário crescia e com incrível rapidez não tardou o mal a generalizar-se (Moncorvo Filho, 1927, p. 254).

Embora, a incapacidade dos serviços de saúde pública fosse observada nas críticas formuladas por médicos, ciosos quanto ao lugar de destaque da medicina na condução das políticas de saúde, identifica-se o seu acirramento assente nos debates relacionados ao federalismo da Constituição de 1891, que teria facultado a "oligarquização da política", aspecto incompatível com a realidade brasileira. Para Lima e Hochman (1996, p. 25), havia um "descontentamento" que se generalizava entre a "elite médica" quanto "[...] a subordinação das áreas de educação e saúde ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, visto como uma agência política dominada pelos políticos e pelos bacharéis". Neste particular, o princípio da autonomia dos estados e municípios, restringia a possibilidade de uma atuação coordenada federal na condução da saúde pública, ficando a cargo do poder local o atendimento à população. O Distrito Federal era uma exceção, sendo de responsabilidade da Diretoria Geral de Saúde Pública (DGSP), órgão do Ministério da Justiça, promover assistência e gerir a saúde.

De tal modo, o cenário político decorrente da proximidade e da articulação das esferas federal e municipal dava ao Rio de Janeiro, um padrão de investimento público e de governabilidade diferenciado das demais regiões do país. Na cidade-capital, os jogos de poder configuravam-se em acordos e negociações realizados no interior do Conselho Municipal e do Senado, fazendo-se presente nas formas como os projetos de intervenção estatal se materializavam na cidade. Assim, a cidade capital que emergiu da *belle époque*,[5] a partir do final do século XIX e primeiras décadas do XX, viu surgir o cosmopolitismo, o fausto e a atração pela cultura e civilização europeia, sem conseguir resolver os

[5] Em sua análise Needel (1993, p. 19) afirma que a *belle époque* carioca (1898 -1914), poderia "[...] ser considerada quer como o apogeu de tendências específicas de longa duração, quer como fenômeno inédito, assinalando uma fase única da história cultural. Em um ou outro aspecto destaque a análise remete a "questões complexas, profundamente enraizadas no passado carioca".

problemas concernentes às deficiências sanitárias, higiênicas e de assistência a população.

A fórmula proposta por reformadores sociais envolvidos com a modernização da capital requeria iniciativas no campo da cultura, da educação e das relações sociais, intervindo nas crenças arraigadas ao viver das pessoas. Ao demarcar e inscrever na paisagem da cidade, os ideais higiênicos e sanitários, os reformadores, a exemplo do Prefeito Pereira Passos (1902-1906) e seus sucessores,[6] procuraram estabelecer os referenciais a partir dos quais a cidade assumiria uma nova simetria urbana e sanitária.

A ação regeneradora do espaço iniciada sob a presidência de Rodrigues Alves (1902-1906) e pelo Prefeito Pereira Passos, foi reforçada com a política sanitária instituída pelo médico Oswaldo Cruz, na Diretoria Geral de Saúde Pública, a partir de 1903. Com a criação de uma polícia sanitária das habitações e dos espaços públicos, objetivava-se agenciar campanhas destinadas a modificar os hábitos e os costumes das camadas populares. De modo compulsório, instituiu-se proibições dedicadas a salvaguardar a saúde e eliminar os riscos de contaminação e transmissão de moléstias associadas à falta de higiene, à proliferação de mosquitos e a difusão de doenças contagiosas (Camara, 2010). De forma geral, buscou-se urdir uma imagem da capital como pacífica, moderna e civilizada, encobrindo os graves problemas que a acometia.

Por outro lado, assumiu centralidade nas pautas de médicos higienistas e sanitaristas a defesa de que caberia ao Estado promover políticas de saúde à população. Destaque, nesta direção, foi a Liga Pró-Saneamento do Brasil, que criada meses antes da eclosão da epidemia de gripe, por iniciativa do médico Belisário Pena, mobilizou debates nacionalistas em prol da organização da

[6] Durante as décadas de 1910 e 1920, a cidade foi administrada por quatro engenheiros: Amaro Cavalcanti de 1917 a 1918; Paulo de Frontin, durante o ano de 1919; Carlos Sampaio de 1920 a 1922 e, Alaor Prata de 1922 a 1926. Aspecto que trouxe forte impacto sobre a organização espacial da cidade, uma vez que esta foi objeto de vários projetos de reforma de sua paisagem urbana.

saúde pública para as áreas urbanas e rurais do país.[7] No contexto de acirramento da crise epidêmica na cidade, esses debates foram reavivados com muita força, inclusive pelos periódicos que hodiernamente noticiavam os horrores provocados pela gripe. Ao longo dos dias e meses que se seguiram às primeiras notícias funestas da gripe espanhola, os jornais,[8] ao mesmo tempo, em que teciam críticas alusivas à atuação pouco eficiente das autoridades públicas na condução da saúde, da ineficiência do aparelhamento sanitário existente (Moncorvo Filho, 1919, p. 12), procuravam noticiar o desespero e o sofrimento que se abateu sobre os sujeitos ordinários da cidade. Como afirma Barbosa (2007, p. 40), instituiu-se uma ideia de verossimilhança ancorada no "[...] ideal máximo de reprodução da realidade e da verdade".

Segundo destaque de Costa (1985), a gravidade da ocasião provocava a publicação de críticas diárias pela imprensa à atuação da Diretoria Geral de Saúde e de seu diretor, o médico Carlos Seidl. Deste modo, foi instituída a censura em que se proibia a publicação de casos de óbitos da epidemia e de críticas à Diretoria e ao seu diretor. Embora tenha sido estabelecida a censura à imprensa, as críticas não cessaram provocando a demissão de Seidl e a posse, interinamente de Theophilo Torres e dos médicos Carlos Chagas e Fernando Magalhães para cuidar da criação de postos de socorros e hospitais.

---

[7] Segundo verbete da Fundação Getúlio Vargas, o médico fundou, em 1916, o primeiro posto de profilaxia rural do país, no subúrbio de Vigário Geral, combatendo com êxito uma epidemia de impaludismo. Através do jornal *Correio da Manhã* deu iniciou a campanha em prol do saneamento físico e moral do país. Durante a epidemia de gripe espanhola criou nove postos de socorros nos bairros de Bangu, Pilares, Penha, Madureira, Santa Cruz, Campo Grande, Tijuca, Gávea, Jacarepaguá. Cf. Costa (1985, p. 96); Lima e Hochman (1996), no que tange a Liga Pró-Saneamento e a criação do Serviço de Profilaxia Rural.

[8] Os periódicos científicos, como *Brasil-Médico*, em especial a partir de novembro de 1918 e 1919, publicou artigos de renomados cientístas, higienistas, e bacteriologistas acerca de estudos, e pesquisas sobre as causas da epidemia que se manifestou no Rio de Janeiro e noutras localidades do Brasil.

Medidas compulsórias foram deflagradas visando conter a propagação da epidemia de gripe que se disseminava por toda a cidade, acometendo a população indistintamente. No entanto, pode-se inferir que este quadro foi agravado, especialmente, entre a população constituída por pobres e trabalhadores da capital. Assim, as notícias veiculadas pela imprensa davam conta de realçar a calamidade, bem como os riscos de transmissão da doença. Neste particular, as medidas profiláticas visavam impedir que novas redes de contágios fossem criadas. Para isto, defendiam a desinfecção das habitações, dos espaços e das ruas, o isolamento dos doentes, a proibição de aglomeração a fim de evitar a contaminação. Autoridades sanitárias recorriam aos jornais a fim de acalmar os ânimos, mas também difundir conselhos[9] à população, fazendo circular medidas compulsórias, envolvendo o fechamento de escolas, de repartições públicas, de cafés, propondo a abertura de hospitais e prontos socorros (*Correio da Manhã*, 17/10/1918).

Protocolos foram propostos quanto à circulação dos transeuntes pelas vias públicas, à organização da cidade, ao funcionamento dos estabelecimentos comerciais, fabris, culturais e escolares. A análise das fontes indicia, a exemplo do que afiança Costa (1985), que os impactos da gripe foram sentidos de forma expressiva por toda população, não resguardando raça, sexo ou idade. No entanto, nos subúrbios, o cenário era "desolador". O número de óbitos e de doentes entre os trabalhadores das fábricas, comércio em geral, repartições públicas e empresas vitais para o funcionamento urbano corrobora, em parte, para compreendermos a adoção das medidas pela Diretoria de Saúde Pública. Como assegura Costa:

[9] No *Correio da Manhã*, de 17 de outubro de 1918, o Inspetor Sanitário de Niterói, o doutor Francisco Tavares Júnior, apresentava oito conselhos a serem observados pelos indivíduos a fim de evitarem o contágio, como: "Evitar toda causa de fadiga, recusando trabalhos exaustivos, sejam físicos, sejam intelectuais; ferver a roupa do doente". Entre outros meios indicados, orientava o consumo de Quinino como meio profilático".

> Sem dúvida, as instituições sanitárias procuravam se mobilizar. Carlos Seidl, então diretor geral da Saúde Pública, conferenciou com funcionários do Ministério do Interior acerca das medidas que deveriam ser tomadas para socorrer os gripados. Decidiu-se organizar ou contratar ambulatórios nos subúrbios da capital federal para atender os pobres atingidos pela gripe espanhola. Sendo o subúrbio a maior e mais extensa zona atingida pela epidemia, a campanha de controle sanitário foi ali concentrada. O trabalho [...] visara as regiões de grande concentração populacional, como o caso de Deodoro, onde na época existiam várias fábricas de tecido, com enorme aglomeração de operários, o mesmo ocorrendo no Jardim Botânico e na Gávea que abrangiam as fábricas de tecido Carioca e Corcovado (1985, p. 87).

Problemas sociais provocados pela alta dos preços, desabastecimento dos gêneros alimentícios, desemprego e ausência de assistência à população acirrou a tensão, em especial nessas áreas da cidade que concentravam, majoritariamente, a população pobre e desassistida pelo Estado. Conforme Costa (1985, p. 87), o Comissariado da Alimentação Pública formalizou, em cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, o controle sobre o comércio e o "abastecimento de carne, leite, gelo, açúcar e outras mercadorias", a fim de conter a crise. No entanto, na cidade do Rio de Janeiro esta medida não provocou efeito sobre a situação. Nos jornais e relatórios analisados é possível captar informações alusivas à carência de hospitais e postos de socorro, bem como a escassez de alimentos, de caixões e de sepulturas para enterrar os mortos de todas as classes sociais.

Durante os meses de outubro e novembro, os registros de óbitos pela gripe intensificaram-se, dando mostras que a epidemia não arrefeceu. Ações envolvendo doações de particulares e abertura de postos de socorros pelos bairros de Anchieta, Inhaúma, Ramos, Pedro Ivo, Deodoro, Cascadura, Méier, Engenho de Dentro e Catumbi dão mostras da atuação de instituições privadas e de pessoas, visando contribuir com a emergência da situação (*Gazeta de Notícias*, 25/10/1918). O médico Arthur Moncorvo Filho que, desde 1898, mantinha na cidade o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), transformou a instituição em posto de

socorro à população.[10] Além do atendimento aos que procuravam o posto foi empreendido socorro domiciliar, distribuição de gênero alimentício e de remédios (Moncorvo Filho, 1924). Em relatório produzido pelo médico é plausível captar a situação de abandono, miséria e fome a que estava imersa a população, como no registro da visita ao Morro do Salgueiro:

> Descrever o que em tais lugares os nossos olhos depararam, a miséria, a desolação e a dor sob as mais negras cores, o painel mais apavorante do 'Pandemonio de 1918', é totalmente impossível diante do copioso número de cenas dantescas, macabras, que nos conturbavam o espírito, já tão abatido pelos transes porque vínhamos passando. Nesses lugares, o *bas fond* de nossa Capital -, onde, nos tempos normais, se encontra uma verdadeira aberração dos princípios da civilização e a mais positiva negação da higiene, constituído de centenas de casebres confinados que surgem de um amontoado de tábuas de caixotes e latas velhas de querosene e onde, na maior promiscuidade e imundice, à míngua de água e de esgotos, vivem milhares de indivíduos passando fome e curtidos pela moléstia, foi onde o maléfico agente da epidemia maiores estragos produziu, porque além dos motivos expostos, suficientes para compreender-se o que se passava, o socorro oficial dificilmente lá atingia, nunca tendo chegado mesmo em alguns desses pontos.
>
> As nossas 'Caravanas do Bem' como eram conhecidas, saiam a cada passo, mesmo sob a inclemência do tempo, de dia ou de noite, quando sabíamos que em qualquer desses lugares longínquos, alguns quase inacessíveis, em montanhas íngremes, escorregadiça, estavam os seus habitantes atacados e com carência de recursos (Moncorvo Filho, 1924, p. 103-104, grifos do autor).

Os serviços de socorro à população por iniciativas privada e pública passaram, não somente a ser realizados em postos de

[10] Foram localizadas, nos jornais, notas que informavam o oferecimento de médicos que se voluntariavam ao Prefeito Amaro Cavalcanti para atuar nos postos de socorro abertos pela municipalidade. Muitos postos funcionaram em escolas, sendo algumas transformadas em hospitais. À oportunidade o médico sublinhou os serviços prestados pelas filiais do Instituto de Proteção e Assistência à Infância nos estados em decorrência da eclosão da epidemia da influenza (Moncorvo Filho, 1927, p. 281). No relatório citado, destaca ainda ter sido a iniciativa encampada pelo IPAI, a primeira da capital. Os demais postos e hospitais teriam sido inaugurados a partir de 20 de outubro de 1918 (Moncorvo Filho, 1929, p. 13).

atendimento em prédios e repartições públicas cedidas para este fim, mas, também, em vias públicas e domicílios como relata o médico Moncorvo Filho acerca do atendimento prestado no morro e em outras localidades urbanas, rurais e suburbanas da capital.

Imagem 1- Aspecto do socorro do Posto de Assistência à Infância no Morro do Telegrafo

Fonte: Moncorvo Filho (1924).

No relatório ao ministro do Interior, o médico Moncorvo Filho informava que entre os doentes adultos e crianças socorridas no Posto de Assistência do Instituto e dos doentes tratados, em domicílios e vias públicas, foram realizados 10.456 atendimentos. Para este número, destacou o percentual de 8.231 atendimentos efetuados no posto de socorro do IPAI e nele realçou a cifra de 5.562 crianças acometidas pela gripe, no período de 16 de outubro a 6 de novembro de 1918. Os dados estatísticos alusivos às idades das crianças acometidas pela gripe, atendidas no Posto da Assistência do IPAI foram apresentados pelo médico visando demonstrar que a "lenda da imunidade da infância" não procedia. Procurando evidenciar sua assertiva, apresentou uma amostragem de 1.739

crianças, as quais teria conseguido acompanhar com "precisão". Assim, para menores de um mês a 11 meses, o número foi de 246, e de 1 a 14 anos de idade, de 1.493 crianças (Moncorvo Filho, 1927, p. 262-265).

Os dados apresentados nos estudos organizados por Costa (1985), Araújo (1995), Lima, Hochman (1996) e Oliveira (2015), bem como as fontes analisadas,[11] oferecem estimativas de que cerca de 13.000 pessoas morreram entre outubro e dezembro de 1918 acometidas pela gripe,[12] na capital do país, para a cifra populacional de 1 milhão de habitantes. Este índice representou um terço do total de mortes registradas no Brasil. No entanto, segundo o médico Moncorvo Filho (1927, p. 274-275), por motivos que escapavam "[...] ao conhecimento da nossa população, até hoje com precisão não é sabido o número total dos óbitos da influenza "espanhola" ocorridos nesta cidade, desde o início da epidemia". Entretanto, consideramos que a imprecisão das notificações indicia o que se buscava ocultar: a precariedade sanitária e da saúde pública, bem como a extrema miséria, o pauperismo e a incapacidade das autoridades públicas em atender a população citadina.

Era corrente publicações pelos periódicos de propagandas, aludindo formas de se prevenir ou curar a gripe, com a promoção de medicamentos como: Quinino, Emulsão de Scott, Xaropes, Balas Peitorais, Sal de Uvas e pastilhas Valda. Conjuntamente se fazia circular de

[11] Dados publicados no *Brasil Médico* de 1919apontam que em dois dias a gripe teria acometido um terço da população carioca.

[12] Moncorvo Filho (1924, p. 45-46), citando Carlos Seidl, afirmava que "enquanto no Rio de Janeiro, durante o último trimestre de 1918, haviam sucumbido, à gripe 14.504 indivíduos, em São Paulo o número de óbitos atingiu, no mesmo período, a 6.861, sendo o coeficiente anual sobre mil habitantes de 51.94 para São Paulo e de 63.46 para o Rio de Janeiro". Neste caso, explicita os aspectos que teriam provocado a situação catastrófica da capital. Entre os aspectos aludidos, indica: desaparelhamento do serviço de higiene e assistência pública, a preocupação com a guerra, a miséria, a ignorância dos princípios higiênicos, a ausência de educação, o "relaxamento de costumes", a "inclemência do Estado".

campanhas mobilizadas a fim de destacar meios profiláticos[13] a serem observados pelos indivíduos a fim de "[...] organizar por si mesmo a sua defesa sanitária" (*Correio da Manhã*, 27/10/1918). Entretanto, muitas das recomendações indicadas nas campanhas ou nas propagandas eram inalcançáveis para a grande parcela da população que carecia de condições básicas de sobrevivência. Importa considerar ainda os impactos que a constatação do médico pediatra, a partir da estatística apresentada, pôde ter representado sobre a periculosidade do contágio entre as crianças, inclusive na faixa etária escolar.

De tal modo, a educação conclamada como salvadora da nação dava lugar à urgência do momento. Neste contexto, escolas foram fechadas mediante decisão protocolar da saúde pública transformando, em muitos casos, os prédios em postos de socorros e hospitais em decorrência do número de casos que foram sendo notificados e da ideia de que as escolas passaram a ser espaços de contaminação. Quanto à proliferação da gripe em instituições escolares, Santos (2021, p. 287) destaca a publicação no *Correio da Manhã*, de 12 de outubro de 1918, em que foi noticiada a contaminação de professoras e alunas da Escola Benjamin Constant e de outros estabelecimentos escolares. O jornal *Gazeta de Notícias*, do dia 16 de outubro, deu conta de informar que em quase todas as escolas registravam-se casos, sendo que foram notificadas 150 ocorrências na Escola 15 de Novembro, instituição de preservação para menores.

Nesta direção, o Diretor da Instrução Pública Manoel Cícero Peregrino da Silva convocou, como noticiado no jornal *Correio da Manhã*, de 27 de outubro de 1918, os inspetores escolares e as professoras catedráticas para uma reunião acerca da instalação de 23 postos de socorro para a população infantil (Moncorvo Filho, 1924). Embora, a notícia limitasse o atendimento à infância, observa-se, no cruzamento de dados alusivos aos socorridos de

[13] O médico Moncorvo Filho (1919) afirmava que mais de 10 mil doentes de todas as idades e sexos foram tratados usando canela e quinina.

alguns desses postos, que o atendimento foi ampliado à população indistintamente. Outro aspecto que merece ser mencionado é que antes mesmo da nota referente à reunião com o diretor da Instrução Pública, identifica-se notícias sobre o funcionamento de postos em distintas escolas. As escolas Deodoro e Benjamin Constant passaram a funcionar como hospitais, a exemplo de outras instituições de ensino da municipalidade.

Acompanhando o que se veiculou nos jornais da capital nos dias subsequentes a publicação alusiva aos casos na Escola Benjamin Constant, observa-se a presença de sucessivas notícias acerca da "Espanhola nos colégios" (*A Epoca*, 03/10/1918), da criação de postos escolares e ou de socorros, de hospitais e de inúmeros casos registrados nas escolas da municipalidade, nas escolas superiores, nas escolas profissionais, no Colégio Militar, nas escolas correcionais, nos colégios confessionais, na Escola Normal. Assim, diante do cenário que se apresentava, "O Sr. Ministro do Interior resolveu também suspender as aulas das escolas superiores, do internato e do externato Pedro II, o mesmo acontecendo às escolas particulares, como Pio-Americano, Brazil, Maurell e outras". Quanto aos médicos escolares, deliberou-se sobre a permanente assistência às escolas, sendo liberados os valores das caixas escolares para socorro das crianças enfermas (*A Epoca*, 16/10/1918).

O primeiro hospital a ser inaugurado foi na Escola Modelo Deodoro no bairro da Glória, em 20 de outubro de 1918, com 100 leitos. A essa iniciativa seguiu-se a criação em diferentes pontos da cidade de postos e hospitais nas escolas Orsina da Fonseca, Rodrigues Alves, Nilo Peçanha, Afonso Penna, Quintino Bocayuva, Tiradentes, responsáveis pela distribuição de socorros, medicamentos, alimentos e visitas domiciliares. Os postos estendiam-se pelos subúrbios a partir de iniciativas da municipalidade e de particulares. Quanto à integralização do ano letivo e a suspensão da realização dos exames finais, observa-se que tais iniciativas foram recebidas sem a aprovação de todos os envolvidos.

Imagem 2- Notícia de página inteira dando conta dos efeitos "funestos" da gripe na capital do país

A influenza hespanhola e os seus funestos effeitos

A terrivel epidemia parece que tende a declinar

Fonte: Jornal *A Epoca*, de 16/10/1918.

A partir de 03 de novembro começaram a circular notícias referentes ao retorno das atividades nas instituições de ensino, provocando a ideia de que a epidemia arrefecera. Notícias dando conta de informar acerca da reabertura das instituições de ensino, de bancos e do comércio vinha acompanhada na mesma página de nota sobre a realização de procissões e preces pela Igreja Católica a fim de aliviar a população do "mal reinante" (*A Epoca*, 03/11/1918). Para Santos (2021), as pautas direcionadas às escolas durante o período de efervescência da epidemia, na capital, foram forjadas a partir do diálogo entre o campo educacional e médico. Quanto à isto, o autor

destaca o parecer do Diretor da Instrução que inferia à competência do Serviço de Inspeção Médica neste tema.

Dentre as indicações encaminhadas pelo Diretor da Instrução Pública encontrava-se referência à "avaliação" dos inspetores do Serviço Médico Escolar que não, necessariamente, encontrava-se em acordo com o que pleiteava o Diretor de Saúde Pública, Carlos Seild. Sobre a interrupção das aulas, o Diretor de Saúde defendia "[...] a grande conveniência da suspensão temporária dos trabalhos escolares". Sem se colocar em acordo com tal encaminhamento, o Diretor da Instrução Cícero Peregrino salientava que "os médicos escolares, a quem compete propor qualquer medida profilática, até agora ainda não julgavam necessária a interrupção das aulas" (Santos, 2021, p. 289).

Este aspecto nos parece significativo para ilustrar a situação de descompasso, de embates e de desarrimo entre as autoridades públicas na capital federal, bem como para compreender que muitas das medidas enfeixadas foram marcadas por disputas e em torno das competências e interesses políticos adversos e à revelia, por vezes, das demandas por saúde e atendimento por parte da população.

A gripe espanhola na cidade de São Paulo

De acordo com Queiroz (2004), os primeiros anos republicanos foram muito agitados em termos políticos, e foi nesse momento também que a cidade de São Paulo começou a se firmar como a "capital do café", visto ser passagem obrigatória para o porto de Santos. No final do século XIX, a malha ferroviária administrada pela empresa inglesa, *São Paulo Railway*, já estava completa, possibilitando o escoamento rápido da produção.

O sentimento topofílico paulista também se relacionava à estrutura vertical e imponente das construções civis, pois a arquitetura, de acordo com Tuan (2012) evoca certos tipos de emoção. O novo que sempre contrapõe o velho, lança, continuamente, uma ideia projetiva de futuro; ao dar lugar ao

novo, o velho tende a ser abandonado e pode ser esquecido porque o que importa é o que está por vir. Além da modernização e imponência que São Paulo adquiria no início do século XX, a cidade estava repleta de cortiços que se evidenciavam com o higienismo, moradias consideradas como ultrapassadas e que precisavam ser extirpadas. Por certo, as áreas centrais deveriam passar a "mensagem" da cidade progressista e imponente, sem problemas sanitários ou mesmo de estrutura física ou social. De acordo com Rocha (2003, p. 35):

> Instituindo representações dos cortiços e habitações coletivas como um espaço degradante, de ação extremamente perniciosa sobre a formação física e moral do indivíduo, os médicos, engenheiros e autoridades municipais procurarão intervir sobre o binômio pobreza-doença, visando impedir que os seus efeitos comprometessem o crescimento ordenado da cidade.

Segundo a literatura especializada, a impressão que se tem sobre a cidade de São Paulo, nos primeiros anos republicanos, é a de um grande dinamismo, com construções monumentais como a Escola Caetano de Campos (1894) e o Teatro Municipal (1911), projetos do arquiteto Ramos de Azevedo.[14] As antigas chácaras passaram a se constituir como bairros, sendo que:

> Entre 1889 e 1900, as áreas funcionais começam a aparecer mais nitidamente. O centro, com o tradicional triângulo formado pelas ruas Direita, XV de Novembro e São Bento é crescentemente movimentado pelos setores comercial e financeiro, afastando as moradias que ainda ali existiam para bairros mais estritamente residenciais, cuja diferenciação também vai ocorrendo segundo o nível econômico-social de seus moradores (Queiroz, 2004, p. 23).

Até 1910, sob a administração do fazendeiro do café, Antonio da Silva Prado, prefeito escolhido pela Câmara em 1898, São Paulo

[14] Francisco de Paula Ramos de Azevedo (1851-1928) foi um arquiteto e construtor paulista. Ele projetou muitos edifícios, principalmente, na cidade de São Paulo como o Teatro Municipal, o Mercado Municipal, a Escola Caetano de Campos, entre outros.

passou a se adequar às expectativas das elites pelo progresso urbano, iniciando pela área central. Naquela época, a cidade foi dividida em distritos e teve mais de um milhão de metros quadrados de rua pavimentados.

No bojo do progresso econômico, a cidade não incorporou os trabalhadores antes escravizados, deixando de estabelecer um plano de absorção da mão de obra que deveria passar a ser assalariada. Em vez disso, atraiu imigrantes, sobretudo italianos, compondo de forma diversificada o quadro étnico da cidade. O momento era oportuno para pensar no ensino elementar e profissional como forma de nacionalizar o estrangeiro e dar-lhe condições para exercer funções urbanas. Para Queiroz (2004, p. 22), era explícita a diferenciação do ensino ofertado aos pobres e à elite econômica paulistana, a qual transitava entre a Faculdade de Direito, a Escola Politécnica e a Escola de Farmácia e Odontologia, para formação dos "quadros dirigentes do Estado paulista". O ensino em São Paulo, por certo, não ficou imune aos movimentos higienista e nacionalista, como se pode ver nos *Anuários de Ensino do Estado de São Paulo*, mas estaria imanente às suas propostas. A tríade ensino/higienismo/nacionalismo formaria o novo homem nacional, instruído, são e patriota.

A cidade de São Paulo não foi planejada para atender as necessidades dos mais pobres, inclusive no que se referia à moradia. Sem alternativas e sem infraestrutura, multiplicavam-se os cortiços e as habitações coletivas de aluguel. A população que habitava nessas moradias buscava na cidade oportunidades de trabalho, visto que a sua industrialização vinha crescendo juntamente com a produção agrícola. A maior parte dos trabalhadores eram imigrantes que se fixaram na cidade a fim de estarem mais próximos dos locais de trabalho.

A expansão industrial brasileira se deu pelo excedente na produção, abrindo caminho para o mercado internacional, diversamente ao que ocorreu na Europa (Cano, 1977). Porém, há pontos convergentes, principalmente, no que diz respeito às péssimas condições de trabalho enfrentadas pelos operários. Sem

uma legislação que os amparasse, os trabalhadores organizavam greves exigindo atenção do governo para o cuidado físico, que envolvesse uma jornada menor, proteção e segurança. Foi a partir dessas exigências que, no ano de 1917, houve paralisações e greves mobilizadas por operários dos setores fabris até conseguirem seus acordos com os patrões, nada feito amistosamente, mas antes enfrentando a força policial.

A partir da Primeira Guerra Mundial, com a crescente industrialização em São Paulo, a demografia também se alterou "desenhando a paisagem social da cidade", que provocou "profundas diferenciações de classe" (Bacelli, 1982, p. 15). Este desenho contribuiu para configurar áreas bem definidas como a zona comercial do Centro e a zona industrial no Brás, na Móoca e no Belenzinho. As residências foram sendo fixadas nos Campos Elíseos, Higienópolis, Avenida Paulista e Jardim América, e nas regiões étnicas, desse modo, os espanhóis se fixavam "na Móoca, japoneses e chineses na Liberdade, árabes na região da Rua 25 de Março, judeus e gregos no Bom Retiro, eslavos na Vila Prudente" (Morse, 1970, p. 333-334). Ingleses e alemães preferiam ambientes campestres e se estabeleciam nos subúrbios (Langenbuch, 1971). O médico Borges Vieira, ao tratar das condições precárias em que se encontravam os bairros do Belenzinho e da Móoca, pelas epidemias e doenças que os avassalavam em 1920 e 1921, asseverou que:

> Além da péssima água que era distribuída a esses bairros, grande parte da população lá vive em um meio verdadeiramente rural, sem esgotos, muitas vezes sem latrinas de espécie alguma, usando águas de poço ou fonte, lançando lixo ao redor das habitações e, por essas e outras más condições higiênicas, vivendo em comensalismo com grande quantidade de moscas (Vieira, 1922, *apud* Rocha, 2003, p. 104).

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, a cidade de São Paulo viveria mais uma adversidade com a gripe espanhola, doença que dizimou em todo o mundo. A enfermidade se proliferava em grandes centros nos quais havia grande aglomeração de pessoas. Sem as devidas condições sanitárias, mesmo com o conceito de

saúde pública formado no país, a epidemia vitimou de maneira considerável a população paulistana.

De acordo com Bertolli Filho (2003), a cidade de São Paulo havia passado pela epidemia da febre amarela em 1893; em 1906, várias crianças que habitavam bairros pobres como Brás e Vila Mariana foram acometidas pela epidemia de rubéola e sarampo; além dessas doenças, outras como febre tifoide e varíola vitimaram a população negra que habitava bairros como Bela Vista e Bom Retiro. A taxa de mortalidade infantil entre 1895 e 1917 variou entre 108,5 e 199,7, por mil nascidos vivos; em 1918, o número de óbitos infantis ficou em torno de 222 por mil nascidos vivos, ano de disseminação da influenza espanhola. O autor afirma que a maior parte das mortes por influenza na cidade de São Paulo concentrou-se na população infantil pobre, que vivia em "áreas tradicionalmente insalubres de bairros como Brás, Mooca e Belenzinho" (Bertolli Filho, 2003, p. 93), a exemplo do que demonstramos acerca das considerações do médico Moncorvo Filho no Rio de Janeiro.

No segundo semestre de 1918, jornais como o *Correio Paulistano* e *O Estado de São Paulo*, dividiram as manchetes diárias noticiando fatos da Guerra Mundial e da doença que acometia e vitimava a população europeia e soldados de diferentes nacionalidades que participavam da Guerra. A partir de setembro, o *Correio Paulistano*, passou a divulgar medidas para conter a influenza, e, em outubro, as notícias se intensificaram. A epidemia de gripe foi oficialmente declarada no dia 16 de outubro pelo Serviço Sanitário de São Paulo. Nesse mesmo dia, o *Correio Paulistano* publicou matéria com comunicado de Emílio Ribas, Diretor Geral do Serviço Sanitário de 1897 a 1918, informando que, a influenza espanhola foi considerada uma gripe comum por causa da pequena quantidade de óbitos até aquele momento. No entanto, sugeria medidas profiláticas como evitar aglomerações, principalmente à noite, não frequentar teatros, cinemas, não realizar visitas e atentar-se à higiene da mucosa naso-faringínea. Outras recomendações do Serviço Sanitário diziam respeito aos idosos

ficarem recolhidos em suas casas por serem mais susceptíveis à moléstia, e ao fechamento das escolas noturnas e igrejas.

Imagem 3 - Comunicação do diretor geral do Serviço Sanitário sobre a influenza espanhola

A "influenza hespanhola"

Do director geral do Serviço Sanitario recebemos a seguinte communicação:

A população, não só de S. Paulo, como do Rio e de todo o Brasil, parece, pelas noticias telegraphicamente alarmada com o apparecimento da chamada "grippe hespanhola", que nada mais é senão a grippe, a influenza commum.

O alarme tem sido infundado, porque a molestia, apesar de sua grande contagiosidade, tem reinado com caracter muito benigno; os poucos obitos até hoje registados são devidos a complicações secundarias, dependentes talvez de condições individuaes. Não é a primeira vez que assistimos a taes surtos epidemicos da influenza.

Fonte: *Correio Paulistano*, 16/10/1918.

Dois dias depois, o tom das notícias já estava alterado. *O Estado de São Paulo*, de 18 de outubro, alertava para o crescimento do número de casos de gripe. Houve uma mobilização por parte do Serviço Sanitário, governo, prefeitura, arcebispado, Diretoria de Instrução, Liga Nacionalista e escolas não oficiais de ensino, para evitar a disseminação da moléstia. Foi noticiado que todas as escolas, incluindo as superiores, seriam fechadas para impedir aglomerações. O jornal advertia aos alunos que ficassem em casa e não se reunissem em bandos ou frequentassem casas particulares, jardins e ruas para não contrair e disseminar a doença. Nesse mesmo dia, o Serviço Sanitário ordenou o fechamento de todos os grupos escolares e escolas primárias da capital e do interior paulista e solicitou o encerramento das aulas nas escolas superiores. Foram fechados os jardins públicos, suspensos concertos de bandas musicais. Com esse novo direcionamento, as escolas seriam transformadas em hospitais, assim como os cinemas,

a exemplo das iniciativas realizadas na capital do país. A mensagem do diretor de Instrução Pública autorizava o encerramento das aulas como medida preventiva contra a propagação da gripe. Antes que as aulas se encerrassem, sugeria a leitura das recomendações sanitárias

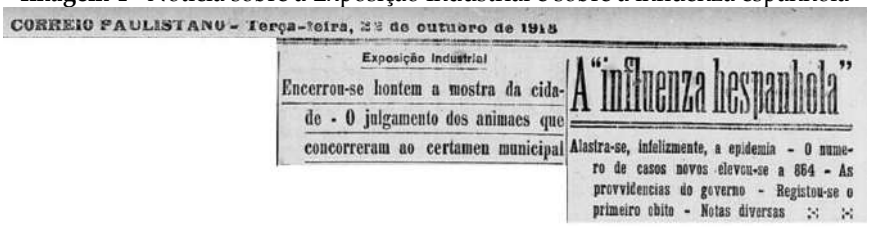
> Para evitar a influenza todo indivíduo deve fugir das aglomerações, principalmente à noite; não frequentar teatros, cinemas; não fazer visitas e tomar cuidados higiênicos com a mucosa naso-faringea que, muito provavelmente, é a porta de entrada dos germens. Tais cuidados devem ser feitos por meios brandos; não devem ser usados desinfetantes enérgicos ou aplicações mecânicas que possam irritar a mucosa naso-faringea (*O Estado de São Paulo*, 18/10/1918).

Aconselhava-se inalações com vaselina mentolada, gargarejos com água e sal, com água iodada, com ácido cítrico, tanino e infusões de plantas contendo tanino como folhas de goiabeira e outras. Recomendava-se usar sal de quinino em doses de 0,25 a 0,50 gramas por dia juntamente com as refeições, assim como evitar fadiga e excesso físico; aconselhava-se repousar. Os doentes não deveriam ser visitados, pois a moléstia era passada de indivíduo a indivíduo.

Em 20 de outubro, o *Correio Paulistano* noticiou o fechamento de todos os estabelecimentos oficiais de ensino pelo governo do Estado e solicitou a mesma providência às escolas particulares; de acordo com o *Boletim Sanitário*, até o dia 19 de outubro, havia sido registrado apenas um caso de gripe no Grupo Escolar da Bela Vista. É interessante observar que a notícia sobre o fechamento das escolas dividia espaço na página do jornal com a informação sobre a Exposição Industrial da Cidade realizada no Palácio das Indústrias. A exposição, organizada e idealizada pela prefeitura, reuniu quase 20 mil pessoas em cada dia do evento, e, de acordo com o jornal, nem as chuvas, nem a influenza espanhola impediram o êxito da mostra iniciada em 21 de setembro. O autor da notícia enalteceu o evento, afirmando que a indústria brasileira viu a oportunidade de crescimento econômico frente aos esforços

europeus voltados para a guerra, e não poderia furtar-se a aproveitar o momento de desenvolvimento industrial. Em 22 de outubro, São Paulo registrou 864 casos de infectados e o primeiro óbito na capital. Igrejas e escolas foram disponibilizadas para receber leitos auxiliando a hospitalização dos doentes pobres.

Imagem 4 - Notícia sobre a Exposição Industrial e sobre a influenza espanhola



CORREIO PAULISTANO - Terça-feira, 22 de outubro de 1918

Exposição Industrial

Encerrou-se hontem a mostra da cidade - O julgamento dos animaes que concorreram ao certamen municipal

A "influenza hespanhola"

Alastra-se, infelizmente, a epidemia - O numero de casos novos elevou-se a 864 - As provvidencias do governo - Registou-se o primeiro obito - Notas diversas

Fonte: *Correio Paulistano*, 22/10/1918.

Antes da declaração oficial de epidemia de gripe, Oscar Thompson, diretor da Instrução Pública, enviou uma circular ao Serviço Médico Escolar para que os médicos realizassem exames individuais nas salas de aula das escolas públicas e particulares, e instruíssem por meio de palestras sobre cuidados individuais, procurando conhecer o estado de saúde de cada pessoa da família dos alunos, dos professores e demais empregados. Os médicos deveriam visitar os estudantes que não comparecessem à escola, tendo autoridade para afastar os casos suspeitos de moléstias. Com a resolução do Serviço Sanitário sobre a influenza espanhola, Oscar Thompson determinou o fechamento dos estabelecimentos de ensino da capital paulista no dia 17 de outubro, e instalou postos médicos escolares nos grupos escolares da Lapa, Barra Funda, Vila Mariana, Bela Vista, Ipiranga, Cambuci, Penha, Oswaldo Cruz, Santana e Pari. Os postos funcionaram até o dia 23 de outubro, quando os médicos do Serviço Médico Escolar foram chamados para trabalhar no Serviço Sanitário em razão da irrupção da gripe na capital.

De acordo com Bertucci (2004), *O Estado de São Paulo*, de 21 de outubro de 1918, noticiou que alguns parques continuavam abertos e várias escolas particulares em funcionamento. Oscar Thompson

anunciou que tomaria "medidas severas" (Bertucci, 2004, p.112) com relação aos estabelecimentos de ensino que descumprissem as diretrizes sanitárias.

Nem todas as escolas particulares continuaram abertas como ocorreu com o Liceu Salesiano Sagrado Coração de Jesus, que se apressou em retirar os alunos internos como medida preventiva. Nessa instituição de ensino, ocorreu a antecipação do encerramento do ano letivo, com aprovação pelas médias mensais. De acordo com a escola, os alunos não seriam prejudicados, pois os conteúdos já haviam sido ministrados, ficando os dias finais para recordação e repetição das matérias. A festa de fim de ano para entrega de prêmios aos melhores alunos foi postergada para março de 1919. Para compensar a antecipação das férias, as aulas se iniciariam em 06 de fevereiro do ano seguinte (*Correio Paulistano*, 18/10/1918).

De acordo com a Diretoria Geral de Instrução Pública, as aulas foram retomadas no dia 15 de janeiro de 1919, em todos os grupos escolares e escolas isoladas do Estado, exceto nos grupos escolares: Oswaldo Cruz, Penha, Barra Funda, Lapa, Santana, Prudente de Moraes, José Bonifácio (Ipiranga), e Regente Feijó da capital e outras escolas de cidades do interior paulista, para desinfecção, obras de limpeza, pintura, além de outros reparos, por terem servido de hospitais provisórios durante a epidemia da gripe. As escolas particulares retomaram as atividades entre final de janeiro e início de fevereiro de 1919. Cabe pontuar que, de acordo com Bertolli Filho (2003), dentre o número de mortos pela gripe espanhola na cidade de São Paulo, no período de 15 de outubro a 19 de dezembro de 1918, a maior cifra se relacionava às crianças entre 0 e 4 anos de idade; e que a contagem realizada por mortes em bairros mostrou o alto índice de óbitos em regiões periféricas.

Considerações finais

> O historiador que, no futuro, procurar descrever as principais epidemias que assolaram o Brasil, com muita dificuldade poderá fazer ideia da formidável calamidade que foi a gripe epidêmica. E É perfeitamente exata a afirmação, porque de surpresa fora o assalto que de tantos horrores encheu aqueles dias

> tenebrosos, em que chegamos a perder a noção de que vivíamos em um país ultracivilizado e cercado do maravilhoso conforto de que sempre gozamos (Moncorvo Filho, 1924, p.10, grifos do autor).

O médico Moncorvo Filho, ao registrar os horrores da epidemia de gripe espanhola, relata as suas impressões acerca do que viu, mas também do que diagnosticava como um problema a ser enfrentado pelo país: a falta de políticas públicas específicas para o cuidado e informação da população. No excerto, o médico, em alusão ao trabalho *A gripe epidêmica no Brasil*, dos médicos Carlos Luiz Meyer e Joaquim Rabello Teixeira, asseverava que o historiador do futuro teria dificuldades para ter ideia da disseminação da influenza em 1918. Por certo, Moncorvo Filho se referia ao que ele mesmo chamou de pandemônio, a situação que se abateu na capital do país e em outras regiões do Brasil.

Os aspectos aludidos pelo autor e identificados nos periódicos mobilizados por nós, indiciam que a influenza espanhola que acometeu o Brasil provocou efeitos históricos que marcou o desespero da população que tinha que lidar com altas taxas de mortes, corpos empilhados nas calçadas, caminhões abarrotados de caixões, falta de assistência médica e social para a maior parte da população. Em nossa compreensão é crível afirmar, a partir da análise das fontes e dos estudos que se dedicaram em pensar o contexto histórico daquele momento, que, de modo particular, a eclosão da epidemia de gripe espanhola no Rio de Janeiro e em São Paulo demonstram o despreparo, a ausência de recursos e de políticas públicas de saúde no enfrentamento da situação de crise que se abateu sobre o país.

No entanto, consideramos importante afirmar que nem os estudos ou as fontes acionadas dão conta de demonstrar a situação das crianças, dos escolares, das professoras e de como as escolas e as administrações públicas lidaram efetivamente com os efeitos da doença sobre o ensino. Assim, para efeito de reflexão consideramos inquirir: Onde estavam as crianças? Como as campanhas profiláticas e as medidas empreendidas conseguiram produzir

efeitos sobre as condições de vida das populações? Como os alunos das escolas públicas e ou particulares tiveram suas atividades retomadas? Como ficaram as escolas, o magistério e as crianças no pós-recrudescimento da epidemia, ou seja, nos anos de 1919 e 1920? Consideramos, em acordo com o que defende Goulart (2005, p. 112), que a doença contagiosa, a exemplo da gripe espanhola, deve ser compreendida como um evento social que mobilizou repertórios discursivos acerca da sua profilaxia, dos agravantes na proliferação e dos efeitos na sociedade, mas também das competências daqueles que podem e devem legislar sobre a sociedade. Assim, visando trazer à cena aspectos alusivos à eclosão da epidemia no Rio de Janeiro e em São Paulo, intentamos demonstrar a especificidade de cada região, mas também demonstrar que o desconhecimento acerca dos agentes causadores e mesmo das formas de tratá-la, acabaram por provocar a implantação de medidas compulsórias nos dois estados, mas também em outras regiões do país.

Ao dialogarmos com trabalhos historiográficos para o período, ressaltamos ser plausível considerar o lugar de destaque atribuído às doenças e ao analfabetismo como sinalizadores provocados pelo abandono, inoperância, descentralização das políticas de saúde e educação para o país. Parte significativa de uma elite letrada do campo médico e da sociedade, de modo geral, defendia ações coordenadas e centralizada pelo Estado no que se referiam às políticas de educação e saúde. A eclosão da gripe espanhola no país, com particular virulência no Distrito Federal e em São Paulo, deixou à mostra o que os projetos reformadores desejavam ocultar da cena urbana carioca e paulistana. A miséria, as desigualdades sociais, a pobreza estampavam as matérias de jornais evidenciadas pelos casos que acometeram a população deixando evidenciados que o projeto republicano, em curso no país, não se apresentava com as mesmas cores para os brasileiros, indistintamente.

Referências

A EPOCA, 16 de outubro de 1918. **Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional**.

A EPOCA, 03 de novembro de 1918. **Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional**.

ARAÚJO, R. M. B. de. **A vocação do Prazer. A cidade e a família no Rio de Janeiro republicano**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

ATLAS DA FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Verbete Revolta da Vacina. Disponível em: https://atlas.fgv.br/verbetes/revolta-da-vacina. Acesso em: 28 jan. 2022.

BARBOSA, M. **História Cultural da Imprensa**: Brasil, 1900-2000. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

BACELLI, R. **Jardim América**: História dos Bairros de São Paulo. São Paulo: Gráfica Municipal, Vol. 20, 1982.

BERTOLLI FILHO, C. **A Gripe Espanhola em São Paulo, 1918**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

BERTUCCI, L. M. **Influenza, a Medicina Enferma**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRAZIL-MÉDICO. **Revista Semanal de Medicina e Cirurgia**. Rio de Janeiro, n. 48, novembro de 1918.

CAMARA, S. **Sob a Guarda da República**: a infância menorizada no Rio de Janeiro na década de 1920. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

CANO, W. **Raízes da concentração industrial em São Paulo**. São Paulo: Difel, 1977.

CORREIO DA MANHÃ, Rio de Janeiro17 de outubro de 1927. **Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional**.

CORREIO DA MANHÃ, Rio de Janeiro, 27 de outubro de 1918. **Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional**.

CORREIO DA MANHÃ, Rio de Janeiro, 03 de novembro de 1918. **Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional**.

CORREIO PAULISTANO. A influenza espanhola. 18 de outubro de 1918. **Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional**.

CORREIO PAULISTANO. *Exposição industrial*; *A influenza espanhola*. 22 de outubro de 1918. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.
COSTA, N. do R. **Lutas Urbanas e Controle Sanitário**. Origens das políticas de saúde no Brasil. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 1985.
GAZETA DE NOTÍCIAS, 16 de outubro de 1918. **Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional**.
GAZETA DE NOTÍCIAS, 25 de outubro de 1918. **Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.**
GAZETA DE NOTÍCIAS, 27 de outubro de 1918. **Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional**.
GOULART, A. da C. Revisitando a espanhola: a gripe pandêmica de 1918 no Rio de Janeiro. Revista **História, Ciências, Saúde** - Manguinhos, v.12, n.1, 2005, p. 101-42.
LANGENBUCH, J. R. A estruturação da grande São Paulo - Estudo de geografia urbana. **Instituto Brasileiro de Geografia**. Departamento de Documentação e Divulgação Geográfica e Cartográfica, 1971.
LIMA, N. T.; HOCHMAN, G. Condenado pela raça, absolvido pela medicina: O Brasil descoberto pelo movimento sanitarista da primeira República. *In*: CHOR, M.; SANTOS, R. V. (org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.
MONCORVO FILHO, A. **A Grippe. Posto de Socorros da "Assistência à Infância" durante a epidemia de 1918**. Relatório apresentado pelo Doutor Moncorvo Filho, diretor do Instituto. Rio de Janeiro, [s.e],1919.
MONCORVO FILHO, A. **O Pandemonio de 1918. Subsídios ao histórico da epidemia de gripe que em 1918 assolou o território do Brasil. Rio de Janeiro**: Departamento da Criança no Brasil, 1924.
MONCORVO FILHO, A. **Histórico da Proteção à Infância no Brasil 1500-1922**. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica Editora Paulo, Pongetti & Cia, 1927.

MORSE, R. **Formação histórica de São Paulo**: de comunidade a metrópole. Trad. dos acréscimos Antonio Candido e Maria Sylvia Carvalho Moreira. São Paulo: Difel, 1970.
NEEDELL, J. **Belle Époque tropical**. Sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
O ESTADO DE SÃO PAULO. A influenza espanhola. 16 de outubro de 1918. **Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional**.
O ESTADO DE SÃO PAULO. A influenza espanhola. 20 de outubro de 1918. **Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional**.
OLIVEIRA, L. L. Cultura urbana no Rio de Janeiro. *In*: FERREIRA, M. de M. (Coord.). **Rio de Janeiro**: uma cidade na história. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.
MONCORVO FILHO, A. **Histórico da Proteção à Infância no Brasil 1500-1922.** Rio de Janeiro: Empresa Gráfica Editora Paulo, Pongetti & Cia, 1927.
QUEIROZ, S. R. R de. Política e poder público na cidade de São Paulo: 1889-1954. *In*: PORTA, P. (org.). **História da cidade de São Paulo**: A cidade na primeira metade do Século XX. Vol. 3. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
REVEL, J. Micro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set/dez. 2010, p. 434-590.
ROCHA, He. H. P. **A higienização dos costumes**: Educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2003.
SANTOS, A. V. Escolas como postos de socorros: instituições escolares na epidemia de gripe espanhola no Rio de Janeiro (1918). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 41, n.87, 2021, p. 281-303.
SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. **A bailarina da morte. A gripe espanhola no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
SEVCENKO, N. **Literatura como missão. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
TUAN, Y-F. **Topofilia**: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 2012.

VERBETE BELISÁRIO PENA. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/belisario-augusto-de-oliveira-pena. Acesso em: 25 set. 2021.

CAPÍTULO 6

Protejamos a infância proletária! O trabalho de menores e sua regulamentação nas fábricas da cidade do Rio de Janeiro na década de 1920

Bruna Bottino da Silva[1]

> O século XX, dava os seus primeiros sinais quando Lopes Trovão, em 1902; João Chaves, em 1912; Alcindo Guanabara, em 1906 e 1917, plasmaram esforços na composição de um ordenamento jurídico com relação ao Direito da Criança. Foi, no entanto, com a aprovação da Lei Orçamentária Federal, que se processou a implementação de medidas legais que culminou com a promulgação, em 1927, do Código de Menores (Camara, 2010, p. 251).

A partir do início do século XX, é possível observar ações que buscaram sistematizar, como sinaliza a autora da epígrafe, um "ordenamento jurídico com relação ao Direito da Criança" (Camara, 2010, p. 251), que se corporificaram na década de 1920, a partir da aprovação da Lei Orçamentária Federal n. 4.242, de 6 de janeiro de 1921.

Dentre os principais objetivos da lei estavam: a organização do Serviço de Proteção à Infância Abandonada e Delinquente; a construção de um abrigo de recolhimento provisório de menores abandonados ou delinquentes; a fundação de uma casa de preservação para menores do sexo feminino, onde lhes fosse ministrada educação doméstica, moral e profissional. A construção

[1] Este capítulo é parte da Dissertação de Mestrado em Educação, *Em bem dos Pequeninos*: *o trabalho infantil pela imprensa da cidade do Rio de Janeiro de 1924 a 1927*, defendida no ano de 2020, no Programa de Pós-Graduação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Linha de Pesquisa: Formação de Professores, História. Memória e Práticas Educativas, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Rio de Janeiro, sob orientação da Profa. Dra. Sônia Camara.

dos pavilhões para receberem menores abandonados e delinquentes, anexo à Escola Quinze de Novembro, onde seria ministrada educação literária e completa educação profissional. A nomeação de um juiz de direito privativo de menores (Lei n. 4.242, de 6 de janeiro de 1921).

Em dezembro de 1923, foi aprovado o Decreto nº 16.272, relacionado à regulamentação da assistência e proteção dos menores abandonados e delinquentes. O documento foi apresentado em duas partes: a geral, que abrangia artigos que eram relativos à proteção e assistência da infância abandonada e delinquente, de todo o país e a especial, com artigos relativos apenas a cidade do Rio de Janeiro (Camara, 2010).

No ano de 1926, foi aprovado o Decreto nº 5.083, de 1º de dezembro, que consolidou as leis de assistência e proteção à infância, incorporando-se também "medidas necessárias à guarda, tutela, vigilância, educação, preservação e reforma dos abandonados e delinquentes" (Moraes, 1927, p. 285 *apud* Camara, 2010, p. 258-259). O decreto embora tenha instituído o Código de Menores, o mesmo só foi efetivamente aprovado no senado no ano de 1927, a partir do Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro.

Até a implementação do Código de Menores em 1927, o projeto nº 12, referente a ele, passou por longas discussões no Senado Federal até a sua promulgação. Que se intensificaram a partir do ano de 1925. Como afirma Pinheiro (2014), o projeto tramitou no Senado de julho de 1925 a agosto de 1926 (2014, p. 107). Passando primeiramente pela Comissão de Constituição, na mesma semana, sendo o texto avaliado e admitido por não contrariar a Constituição; posteriormente foi o documento enviado à Comissão de Justiça e Legislação (Pinheiro, 2014, p. 107). Produto de aspirações e debates de intelectuais de diversas áreas e formações que buscavam e pensavam na formação de um Brasil moderno, o Código, segundo Pinheiro (2014), apesar de ter expressado estratégias de controle e vigilância da população, apresentava:

> [...] um esquema de proteção à infância desde os primeiros anos de vida das crianças, ainda que muitas de suas prescrições não tenham se efetivado plenamente por conta das limitações impostas pelas próprias fragilidades do sistema de assistência ainda em montagem durante a Primeira Republica (Pinheiro, 2014, p. 99).

Nessa sessão, realizada no dia 7 de julho de 1925, foram debatidas medidas complementares a serem tomadas com relação à lei que estava em tramitação. Dentre os aspectos debatidos na sessão, estavam a necessidade de medidas protetivas a crianças da primeira idade (crianças menores de 2 anos de idade) e aos enjeitados; e a revisão dos artigos relacionados aos menores delinquentes. Nesse momento, também foi sinalizado a necessidade de se regular o trabalho de menores:

> Urge também regular o trabalho dos menores, no sentido de lhes proibir certas ocupações, que os exponham a perigos moraes, como as exercidas nas ruas ou longe dos seus responsáveis (engraxador, vendedor de jornais, de bilhetes de loterias, doces, etc); nos theatros, cafés-concertos e casas de diversões públicas de outros gêneros; e bem assim as profissões ou meios de vida que põem em risco a sua vida ou saúde (Anais do Senado, 1925, livro 3, p. 66).

Foi destacado a deficiência e falta de pessoal do Juízo Privativo de Menores, como de comissários de vigilância, que substituíam os policiais, nas diligências relacionadas a infância. No dia 15 de setembro, em nova sessão, alguns pontos da sessão anterior foram reafirmados, destacando a permanência dos problemas como a necessidade de medidas protetivas aos menores da primeira idade e aos enjeitados. Novas necessidades também foram destacadas como a nomeação de tutores de menores, atividade que estava gerando dificuldades, devido ao grande número de menores em situação de abandono. Como possibilidade para solução do problema, foi posto em discussão o movimento que vinha sendo apresentado em algumas legislações estrangeiras em que limitavam as nomeações apenas aos casos em que:

> [...] o menor tenha necessidade de tutor para representação em certos actos da vida civil, e encarregando dos ônus da tutela os diretores dos institutos ou associações a que os menores são confiados, entendendo que em these a proteção e vigilância que a lei commette ao juiz dispensam a nomeação de tutor para a assistência ordinária (Anais do Senado, 1925, livro 3, p. 66).

Na sessão, foi apresentado o projeto do Código com algumas revisões. Naquele momento, o documento apresentava apenas uma parte composta por IX capítulos, onde já aparecia no capítulo VI, aspectos específicos sobre o trabalho de menores. Segundo o projeto, era proibido o trabalho de menores de dez anos de idade e autorizado o trabalho de maiores de dez anos e menores de doze, desde que esses estivessem recebendo instrução primária. Nenhum menor poderia ser admitido sem certificado de aptidão física. Era proibido: o trabalho de menores de quatorze anos em usinas, manufaturas, estaleiros, minas ou qualquer tipo de trabalho subterrâneo; de menores de dezoito anos em trabalhos perigosos a saúde, à vida, à moralidade e extremamente fatigantes.

A jornada de trabalho dos menores de dezoito anos de idade não poderia exceder a seis horas por dia, devendo ser interrompido por um ou vários repousos que não poderiam ser inferiores a uma hora diária. Era proibido, também, o trabalho noturno de menores (entre sete horas da noite e cinco horas da manhã). Nenhum menor do sexo masculino com idade inferior a dezesseis anos e do sexo feminino com idade inferior a dezoito anos poderiam ser empregados como atores em peças públicas de teatros e outras casas de diversões. Nenhum menor de dezesseis anos poderia trabalhar na venda ou distribuição de periódicos, jornais, revistas ou outras publicações nas ruas ou lugares públicos, ou em ocupações de ambulantes, longe da vigilância dos pais ou tutores munidos de autorização legal prévia (Anais do Senado, 1925, livro 5, p. 328-329). Como afirma Pinheiro (2014), o projeto representava um conjunto de medidas empreendidas por intelectuais com relação à infância abandonada e delinquente:

> Fruto de um esforço efetivo de intelectuais e políticos brasileiros em um contexto de fortalecimento do Estado no campo das políticas sociais, o texto do Código consolidou uma série de normativas que regulamentaram a questão do abandono e da delinquência infantil durante os anos de 1920, pautadas nos debates e nas práticas vigentes no âmbito internacional (Pinheiro, 2014, p. 96).

A imprensa por meio da publicação de reportagens, além de manter a população informada sobre os processos de implementação do Código de Menores e a tramitação a que estava submetido o documento, também destacava seu caráter social:

> Ao Senado Federal foi apresentado na sua sessão de hontem um projecto instituindo o Codigo de Menores. Esse trabalho que constitue mais uma grande conquista do esforçado juiz de menores, é inegavelmente uma prova de que vimos evoluindo em materia de legislação social. Ha muito o nosso paiz se ressentia de um estatuto legal nesse sentido. Agora o Senado num gesto de grande sympathia se inspirando nas sabias sugestões do preclaro magistrado Dr. Mello Mattos, vae tratar de importante questão que deve pela sua natureza interessar a todos os brasileiros (*Gazeta dos Tribunaes*, 08/06/1925).

Ao passo que algumas reportagens elogiavam as ações que estavam sendo realizadas, em outros momentos debates surgiam, principalmente relacionados a regulamentação do trabalho de menores. Após a primeira discussão do documento no Senado Federal, ficou decidido sobre a permissão do trabalho de menores a partir dos dez anos de idade. Questionamentos surgiram com relação a divergência de ações que estavam ocorrendo entre o Senado Federal e a Câmara dos Deputados. Em ambos os departamentos, discutia-se questões relacionadas ao trabalho de menores. Segundo a reportagem enquanto a Câmara propunha a proibição do trabalho para menores de quatorze anos, no Código do Trabalho, o Senado Federal, demarcava a idade de dez anos como apta para o seu ingresso (*Correio da Manhã*, 10/06/1925).

Ainda no ano de 1925, em nova sessão realizada em 1º de outubro, além do apontamento de algumas revisões no documento do Código de Menores e do parecer favorável da Comissão de

Justiça e Legislação composta pelos senhores Adolpho Gordo (presidente e relator), Jeronymo Monteiro, Generoso Marques, Thomaz Rodrigues, Antonio Massa e Souza Castro, é destacado a extrema necessidade de se reformar a legislação no que tangia à repressão dos males que existiam contra a moralidade, saúde e fraqueza dos menores, onde segundo eles não estava na necessidade de criar novas leis e sim de reformular, fiscalizar e aplicar as que já existiam:

> Neste século e no estado actual da nobilissima campanha em prol dos direitos da creança, não há contestação possivel á grave e urgente necessidade de empregar enérgicos remédios, que prompta e eficazmente possam diminuir, sinão extinguir os males da infância abandonada, principal fonte da criminalidade juvenil. Nesse louvável e humanitário proposito sociólogos, juristas e legisladores estão de acordo em que medidas de ordem meramente civil e preventivas são insuficientes e precárias, e por isso teem proposto e adoptado medidas repressivas contra os responsáveis pelo abandono dos menores, seja o pae, a mãe, o tutor, ou qualquer outra pessoa a cujo cargo, guarda ou cuidado eles estejam. Tal é o objeto da parte penal do projecto na qual são qualificados e punidos novos delictos, de conformidade com dispositivos das leis de assistência e proteção aos menores recentemente decretadas. Não se trata pois, de inovações arbitrárias, mas de consequências jurídicas e logicas da nova legislação, de que existem análogos preceitos nos países mais civilizados, como Inglaterra, França, Belgica, Italia, Suissa e America do Norte, nas quaes também o projecto se inspirou (Anais do Senado, 1925, livro 6, p. 13-14).

Sobre a deficiência na aplicação e fiscalização da lei foi destacado a insuficiência e baixa remuneração de pessoal do Juízo Privativo de Menores, falta de reparação, adaptação e reconstrução dos institutos destinados ao recolhimento e educação dos menores recolhidos. Relacionado as medidas de punição aos responsáveis legais dos menores é anexado um capítulo ao documento do Código (Capítulo V), destacando aspectos em que poderiam levar os responsáveis a perda do pátrio poder.

Já no ano de 1926, em sessão no dia 19 de junho, foram realizadas algumas modificações no texto do Código de Menores relacionadas ao trabalho de menores. Sobre a idade mínima, essa foi

alterada para doze anos de idade e para os menores de quatorze anos era obrigatória a instrução primária. Foi alterado também o artigo 70 relacionado ao trabalho de menores na rua, onde nenhum menor de dezoito anos do sexo feminino e de quatorze do sexo masculino poderiam exercer ocupações nas ruas, praças ou lugares públicos. Caso algum menor fosse encontrado descumprindo a lei, era apreendido e uma pena era imposta sobre o seu responsável,. As sanções eram prisão celular de dez a trinta dias e multa de 50$ a 500$[2] (Anais do Senado, 1926, livro 2, p. 140-141). Segundo Mendonça Matins,[3] a rua era um local imoral que desvirtuava os menores:

> É fora de duvida que a rua é um grande meio de corrupção dos menores. Nella aprendem coisas que não deveriam saber; encontram más campanhias, que os desencaminham; adquirem vícios e mãos costumes; deslisam para a vadiagem, mendicidade, libertinagem e gatunice. As meninas que vendem bilhetes de loterias, ou flores ou outros objetos, são victimas em perder a honra. Os meninos que vendem jornaes, doces, amendoins, engraxatam botas, etc., estragam-se rapidamente, perdem o gosto á escola, fogem frequentemente da casa paterna ou da pessoa sob cuja guarda vivem, passam ausentes dias e dias, comendo a custa dos magros nickeis que ganham ou de sobejos que lhes dão por caridade, dormindo ao relento, passando o tempo na malandragem, em companhia de gente

[2] Aproximadamente de R$ 6,15 a R$61,50. Para melhor exemplificação do valor da moeda à época, recorremos a anúncios. Com aproximadamente de 5$ a 10$ era possível alugar um quarto de hotel no centro da cidade do Rio de Janeiro; com 350$ era possível comprar um bicicleta e com 150$ alugar uma sala em um edifício comercial e consultas médicas particulares custavam em torno de 20$ (*Correio da Manhã*, 01/01/1924; 12/01/1926).

[3] Manuel Joaquim de Mendonça Martins, nasceu no Rio de Janeiro, no dia 19 de fevereiro de 1885. Bacharelou-se em Direito, pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro em 1910. Mudou-se para o estado de Alagoas, onde exerceu a advocacia e dedicou-se a atividades agrícolas. De 1913-1914 foi eleito deputado estadual e de 195-1917 e 1918-1920, deputado federal pelo estado de Alagoas. Em 1921, assumiu mandato no Senado Federal, permanecendo durante 9 anos, sendo quarto-secretário de 1921-1922 e primeiro secretário de 1923-1930. Durante sua atuação como primeiro secretário, participou das discussões do projeto nº 12 do Senado, que posteriormente se consolidou na lei do Código de Menores de 1927. (https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/MARTINS,%20Manuel%20Joaquim%20de%20Mendon%C3%A7a.pdf).

> viciosa e de má vida o que se explica facilmente pela circumstancia de encontrarem nessa existência bohemia uma liberdade, que os leva a aborrecerem e evitarem a vida domestica regrada e sujeita a autoridade do chefe de família (Anais do Senado, 1926, livro 2, p. 141).

Além dos danos morais citados acima, o trabalho na rua era considerado perigoso, extremamente fatigantes e colocava em risco de vida os menores. Alguns intelectuais destacaram-se na aprovação do Código de Menores como:

> Alfredo Pinto, ministro e ex-chefe de polícia, Aurelino Leal, Francisco Valadares, Nabuco de Abreu, Zeferino de Faria, Fernandes Figueira, Alcindo Guanabara, Levy Carneiro, Franco Vaz, Mendes de Almeida, João Chaves, Maurício Lacerda, João Perneta, José Lobo, Germiniano Franca, Moncorvo Filho, Ataulpho de Paiva, Evaristo de Morais, Carlos Costa, Baltazar Silveira, Alfredo Magalhães, Alfredo Russel, Astolpho de Resende, Cândido Mota, Azevedo Marques (Mineiro, 1924, p. 174, *apud* Faleiros, 2011, p. 47).

Esses intelectuais compunham um grupo heterogêneo composto por médicos, juristas, políticos e jornalistas que faziam com que o Código englobasse tanto a visão higiênica de proteção do indivíduo e do meio em que vivia, como a visão jurídica moralista, que previa a vigilância da saúde das crianças, lactantes e nutrices, estabelecendo a inspeção médica desses grupos, intervindo também no abandono físico e moral das crianças (Faleiros, 2011, p. 47). A partir dos Anais do Senado Federal, não foi possível acompanhar as discussões que deram origem ao documento final, no entanto permitiram compreender o processo de implementação e discussão dos aspectos do Código de Menores até sua promulgação final.

Nos próximos tópicos, analisaremos o documento do Código de Menores, nos seus aspectos referentes a regulamentação do trabalho de menores; a criação do Juízo Privativo de Menores, como instituição responsável pelas ações de fiscalização do trabalho infantil, destacando a maneira como se davam o recebimento e verificação de denúncias, articulado ao papel da imprensa nesse movimento.

O Código de Menores e o trabalho infantil

> O mais notável, porém, é que a extensão da assistência publica, no extrangeiro como agora no Brasil, vae além de dar auxilio aos enfermos, em geral, e em particular, aos alienados, cegos, surdo-mudos, engeitados e velhos desvalidos: compreende também os menores abandonados ou moralmente e os jovens delinquentes, variando, entretanto, nos diferentes paizes a idade máxima para essa assistência (Mattos, 1929, p. III-IV).

Elaborado pelo professor e jurista José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, primeiro juiz de menores do Brasil e da América Latina, o Código de Menores, foi o primeiro Código brasileiro direcionado a proteção e assistência a infância. Para além de um ordenamento jurídico, "o Código de Menores confirmava a premência de se criarem aparatos capazes de conferir materialidade aos novos encaminhamentos legais que vigoravam com a lei" (Camara, 2010, p. 292). Os aspectos gerais do projeto referiam-se à guarda, tutela, vigilância, educação, preservação e reforma dos menores de 18 anos. Destinado a assistir aos menores que se encontravam expostos, abandonados ou praticando atos delinquentes (Código dos Menores de 1927, Art. 14, 26 e 68). Considerava-se expostos os menores até sete anos de idade, que se encontravam abandonados, onde quer que fosse; no grupo dos menores abandonados estavam os menores que não possuíam habitação fixa, nem os meios necessários para sua subsistência, por terem seus responsáveis falecido, desaparecido, ou considerados inaptos, por possuírem práticas contrárias a moral e os bons costumes; no grupo dos menores delinquentes estavam os menores de catorze anos apontados como autores ou cumplices de atos considerados crimes ou contravenções. Assim, segundo Camara (2014), "O Código de Menores substanciava um programa de intervenção, alicerçado nas ações implementadas pelo primeiro Juízo Privativo de Menores e por instituições complementares" (2014, p. 5).

O Código de Menores, era composto por 231 artigos divididos em duas partes, a parte geral, composta por onze capítulos e a parte especial, destinada apenas a cidade do Rio de Janeiro, composta por cinco capítulos (Camara, 2010). Na parte geral do documento,

podemos observar alguns aspectos relacionados à regulamentação do trabalho infantil, e das medidas que deveriam ser tomadas caso fossem apreendidos menores explorados. O documento apresentava artigos específicos para serem aplicados aos pais, caso esses fossem responsabilizados pela exploração dos menores ou para donos de fábricas, tutores ou donos de casas de diversões e teatros que admitissem menores de maneira ilegal, como veremos mais detalhadamente, mais à frente.

O Código de Menores, em seu capítulo IX, apresentava aspectos específicos sobre o trabalho infantil. Onde era proibido o trabalho de menores de 12 anos de idade, e de 14 anos, que não tinham concluído a instrução primária. Era autorizado o trabalho de menores de 14 anos que não tivessem concluído a instrução primária, caso fosse indispensável para o sustento do menor, de seus pais e irmãos, contanto que o menor passasse a receber instrução escolar (Código dos Menores de 1927, p. 491).

Era proibido o trabalho de menores de catorze anos de idade em usinas de manufaturas, estaleiros, pedreiras, oficinas, minas, ou qualquer trabalho subterrâneo, e a todos menores de 18 anos, o trabalho noturno (qualquer trabalho entre sete horas da noite e cinco horas da manhã), e em qualquer local que prejudicasse sua saúde, moralidade e que fossem extremamente fatigantes. Como afirma Mineiro (1929), a proibição do trabalho noturno a menores além do caráter sanitário era justificada também pela ordem moral, outro aspecto destacado pela autora era que o menor operário ao sair do trabalho necessitava de um mínimo de dez a onze horas de descanso ininterrupto (p. 171). Sobre o trabalho industrial de menores, o jornal *Correio da manhã* destacava a insistência de alguns industriais em descumprir o Código de Menores, principalmente no que dizia respeito ao limite das horas de trabalho (26/11/1929).

Todos os menores de dezoito anos deveriam apresentar um certificado médico de aptidão física para serem admitidos, e o período de trabalho dos menores não poderia exceder seis horas diárias, onde deveria haver pelo menos uma hora de descanso diário. No dia seis de fevereiro de 1930, o juiz Mello Mattos

incumbiu um médico do Departamento Nacional de Saúde Pública, para a fiscalização dos menores entre quatorze e dezessete anos. Caso algum menor fosse identificado como inapto ao trabalho, a fábrica seria multada em 50$ a 500$,[4] por menor trabalhando de forma irregular (*Correio da Manhã*, 06/02/1930). Os menores deveriam comparecer à Inspectoria de Fiscalização da Medicina, localizada à Rua do Rezende, nº 128, dirigida pelo senhor Barros Barreto, para se submeterem ao exame.

Era proibido o trabalho de menores de 18 anos do sexo feminino e de 16 anos do sexo masculino, como atores ou figurantes em peças teatrais ou casas de diversões. Sobre o trabalho de menores nos teatros Mineiro (1929) destaca que:

> O trabalho nos theatros é obviamente vedado aos menores de certa idade, por motivos de hygiene e de moral. Entregando-se a trabalhos, muitas vezes superiores ás suas forças physicas ou à sua inteligência, permanecendo acordados até tarde da noite, respirando a atmosfera pesada e antihygienica das salas de espectaculos, a creança põe em rico a sua saude, o seu desenvolvimento psychico e intelectual (Mineiro, 1929, p. 185).

Além disso, o contato com pessoas sem escrúpulos e expostas, muitas vezes, a cenas impróprias a sua idade também reafirmavam a necessidade de proibição (Mineiro, 1929, p. 185). Era proibido o trabalho nas ruas, praças ou lugares públicos a menores de 14 anos do sexo masculino e de 18 anos do sexo feminino. O Juiz de Menores Mello Mattos, no ano de 1925, questionado por um redator do jornal *Correio da Manhã*, justificou porque era necessário a proibição do trabalho de menores nas ruas:

> A lei de assistência e proteção aos menores de 18 annos, bem como o seu regulamento, declara que é considerado abandono moral e motivo de intervenção da autoridade publica, consentirem os paes, tutor ou guarda, que os menores de 18 annos se empreguem em ocupações que lhes ponham em risco a vida, a saude ou a moralidade. Ora, nesses casos estão a venda de jornaes, bilhetes de loterias, amendoim, doces, flores e etc.. Os menores no exercício dessas ocupações ficam expostos ás imtemperies, são obrigados a

[4] Aproximadamente de R$ 6,15 a R$ 61,50.

> uma atividade physica estafante, alimentam-se mal e irregularmente, correm a perigo de serem atropelados; com o que incontestavelmente arriscam a vida e a saude (*Correio da Manhã*, 11/12/1925, *apud* Mineiro, 1929, p. 189).

Era proibido o trabalho de menores na confecção, fornecimento ou venda de qualquer tipo de impressos, cartazes, desenhos e gravuras, pois acreditava-se que esses materiais poderiam ferir a moralidade dos menores. Deste modo, a implementação e fiscalização dos aspectos contidos no Código de Menores não foi um movimento sem resistências, pelo contrário, sua implementação provocou discussões e tentativas de anulação da lei, principalmente por parte dos donos de fábricas e indústrias. Uma tentativa muito comum observada nos jornais era quanto aos donos de fábricas que se utilizavam do trabalho de menores e continuavam contratando menores de 12 anos e fazendo com que trabalhassem em condições precárias e abusivas. Quando interrogados, alegavam desconhecimento da lei, como afirma a reportagem publicada pelo jornal *Correio da Manhã*:

> Certos industriaes, talvez a maioria, não conheciam ou fingiam desconhecer a existência do Codigo de Menores, em cujos artigos está rigorosamente regulamentado o trabalho dos operarios que ainda não attingiram 18 annos. Por ser costume velho e sobretudo pelos resultados que lhes proporcionava a economia da mão de obra, esses patrões empregavam os pequenos trabalhadores em serviços incompatíveis com as respectivas edades (*Correio da Manhã*, 19/06/1929).

Como aparato contrário aos setores industriais, o Juízo Privativo de Menores da cidade do Rio de Janeiro, realizava frequentemente a fiscalização de fábricas e indústrias, aplicando as devidas penalidades, caso fosse encontrado irregularidades. No dia 14 de julho de 1929, o jornal *A Pátria*, publicou uma reportagem apresentando a fiscalização de duas fábricas de vidros e cristais. Na inspeção realizada pelo Comissário de Vigilância do Juízo

Privativo de Menores Luiz Alves Sayão,[5] entre as 23 e 24h da noite, nas fábricas *Brasil* e *Escarroni*, situadas em São Cristóvão, foi observado que, na primeira fábrica, vinte e dois menores e na segunda, quarenta e cinco trabalhavam em período noturno, sendo os donos das fábricas multados, de acordo com o Art. 110, do Código de Menores, por descumprimento do Art. 109, que sinalizava a proibição do trabalho noturno a menores. Sobre a atuação do Código em relação ao trabalho de menores, o Juiz Mello Mattos destacou que em toda espécie de trabalho era primordial a preservação e saúde do trabalhador. Quando essa condição não era preservada, cabia ao Estado obrigar os estabelecimentos a obedece-la (Mello Mattos, 1928 *apud* Mineiro, 1929, p. 180). Como a exploração do trabalho infantil era um problema constante na cidade do Rio de Janeiro, se tornava necessário a promulgação de leis relativas a esse problema, como o Código de Menores.

Como afirma Camara (2010, p. 266), embora, o Código de Menores tenha se consolidado como importante movimento na constituição de medidas protetoras da infância abandonada, sua implementação reafirmou a desigualdade da criança perante a lei e sociedade, na medida em que privou a infância do convívio social, a partir da internação em instituições assistenciais.

O Juízo Privativo de Menores Abandonados e Delinquentes como instituição fiscalizadora do trabalho infantil

> Velar pela criança significava assegurar-lhe proteção e cuidado através de um programa salutar voltado para implementação de medidas profícuas em nome da moralidade pública. Levar a termo 'cruzada de caráter universal' presumia a intenção de combater tudo que, imoral, desvirtuava 'na alma das crianças os sentidos inatos de honestidade e o pendor para o bem', formando-os com todos os elementos negativos e perniciosos que concorriam para a criminalidade infantil (Camara, 2010, p. 39).

[5] Foi um importante comissário do Juízo Privativo de Menores Abandonados e Delinquentes, exercendo a função desde a criação do Juízo no ano de 1924 até 1937, quando foi afastado do cargo por problemas de saúde (*O Globo*, 12/12/1937).

O primeiro Juízo Privativo de Menores abandonados e Delinquentes da cidade do Rio de Janeiro, foi criado no dia 2 de fevereiro de 1924, sob a direção de José Candido de Albuquerque Mello Mattos, nomeado primeiro Juiz de Menores da Capital, pelo então Presidente da República Arthur Bernardes (Camara, 2010, p. 321). Sobre a nomeação de Mello Mattos, alguns jornais destacavam o papel do cargo que estava o jurista assumindo:

> O juiz de menores, na concepção moderna da nossa lei, será menos um juiz do que um protector interessado pela sorte e pela regeneração progressiva dos pequenos seres que as injustiças da vida tenham atirado ao abandono ou à contaminação do mal no acotovelar da miséria humana (*A Patria*, 03/02/1924).

Segundo Mineiro (1929), o juiz de menores seria um tutor no qual a sociedade confiaria a guarda, vigilância e educação dos menores, ao mesmo tempo um médico, responsável por sua cura moral, não tratando o menor de forma punitiva e sim de forma curativa, como um médico que diagnostica uma doença e dirige o tratamento (1929, p. 376). A implementação do Juízo além de afirmar as iniciativas, por parte do Estado, com relação à assistência a infância (Camara, 2010, p 322), tinha como intuito:

> [...] promover a intervenção no social através de um esforço, não só, em demarcar a infância como território de sua competência, mas também como forma de normalizar as relações sociais por intermédio de medidas protetoras, preservativas e regeneradoras. Deste modo foi organizado como órgão centralizador na elaboração de iniciativas de intervenção, controle disciplinar e normalizador dos assuntos atinentes à infância (Camara, 2014, p. 5).

Composto por um curador; um médico psiquiatra; um escrivão; um escrevente juramentado; seis comissários de vigilância;[6] dois

[6] Os comissários de vigilância do Juízo substituíam a polícia, desempenhavam as funções de agentes de segurança e comissários de polícia e outras mais delicadas como conselheiros, guias e protetores dos menores de 18 anos (*O Jornal*, 04/02/19230).

oficiais de justiça, um servente e um porteiro (Decreto n. 16.272, 20/12/1923),[7] que desempenhavam as seguintes funções:

Pessoal do Juízo Privativo de Menores

Funcionário	Função
Curador	"Curador de órgãos nos processos de abandono, e de suspensão ou perda do Pátrio poder ou destituição da tutela e as de promotor público nos processos envolvendo menores delinquentes" (Decreto n.16.272, 20/12/1923).
Médico psiquiatra	"Proceder a todos os exames médicos e observações dos menores levados a juízo, e aos que o juiz determinar; fazer às pessoas das famílias dos menores as visitas medicas necessárias para as investigações dos antecedentes hereditários e pessoais destes e desempenhar o serviço médico do Abrigo anexo ao Juízo de Menores" (Decreto n.16.272, 20/12/1923).
Escrivão	Exercia a função que era peculiar de seu ofício, atribuídas por lei, regulamento e foro. O escrivão era obrigado a ter um registro, no qual seriam inscritos os "assentamentos relativos ao menor, e um prontuário, onde seriam todos os documentos e papéis uteis anexados" (Decreto n. 16.272, 20/12/1923).
Escrevente Juramentado	Exercia a função que era peculiar de seu ofício, atribuídas por lei, regulamento e foro.
Comissários de Vigilância	"Proceder a todas as investigações relativas aos menores, seus pais, tutores, ou encarregados de sua guarda, e cumprir as instruções que lhes fossem dadas pelo juiz; deter ou apreender os menores abandonados ou delinquentes, levando-os a presença do juiz; vigiar os menores que lhes fossem indicados. Os comissários eram de total confiança do juiz e poderiam ser voluntários e gratuitos" (Decreto n. 16.272, 20/12/1923).
Oficiais de Justiça	Exercia a função que era peculiar de seu ofício, atribuídas por lei, regulamento e foro.

[7] Um dos aspectos apontados para a dificuldade que o Juízo Privativo de Menores possuía com relação a fiscalização do trabalho de menores, como dos menores delinquentes, era a falta de pessoal, para desempenharem as funções e os baixos salários que eram ofertados. No Anexo B quadro dos funcionários do Juízo Privativo de Menores e seus respectivos salários.

Servente	Exercia a função que era peculiar de seu ofício, atribuídas por lei, regulamento e forro.
Porteiro	Exercia a função que era peculiar de seu ofício, atribuídas por lei, regulamento e foro.

A rotina de trabalho dos funcionários do Juízo como destaca Camara (2010), tinha o intuito de "assistir, proteger, fiscalizar, vigiar, processar, defender, julgar menores abandonados e delinquentes; avaliar e dar parecer em casos relativos à perda do pátrio poder, à destituição da tutela, aos exames do estado físico, mental, moral e pedagógico das crianças" (2010, p. 326-327).

Sobre a criação do Juízo Privativo de Menores e seus objetivos, o advogado Evaristo de Moraes, em reportagem publicada pelo jornal *Correio da Manhã* (07/02/1924), sinalizava a importância das mudanças que estavam ocorrendo com a criação da instituição, não só dos aspectos relacionados aos menores abandonados, como aos menores criminosos, que seriam reeducados e inseridos novamente ao meio social. E, realizou um apelo à população, destacando a necessidade do apoio por parte da população, às ações que estavam sendo empreendidas sinalizando que assistir a infância deveria ser o papel de todos:

> Aproximem-se quantos e quantas, com animo decidido e espirito esclarecido, estejam dispostos a tomar parte na grande cruzada. É o Juizo de Menores bello centro de serviços humanitários e patrióticos, para o qual são, naturalmente, convocados os que se impressionam com as misérias physicas e moraes que o abandono da infância ocasiona e produz. Concorram todos que estejam em condições de prestar taes serviços, prestigiem todos o magistrado paternal; apoiem os seus actos de energia necessária; auxiliem a colocação e a fiscalização dos menores; organizem patronatos; cooperem a imprensa, as classes dirigentes, os ricos generosos, na obra benemérita da preservação da infância abandonada; finalmente, vibre o coração boníssimo das nossas patrícias, esse coração que inspira tantos e tantos actos de incomparável formosura, tantas e tantas prodigalidades (sic) benditas (Moraes, 07/02/1924).

Em seus primeiros seis meses de funcionamento, o Juízo assistiu a 623 menores que se encontravam em diferentes situações,

e que foram encaminhados a instituições assistenciais, de acordo com as necessidades deles (*Rio-Jornal*, 16/09/1924). O número dos menores assistidos expressava a relevância da instituição, na medida em que amparava os menores que se encontravam pelas ruas ou sendo explorados de diferentes formas. Sobre os encaminhamentos realizados pelo Juízo e pelas instituições complementares que o auxiliavam,[8] os jornais destacavam a contribuição realizada para o progresso e civilização do país, na medida em que regeneravam os menores que perambulavam pelas ruas ou que eram explorados:

> [...] encaminhando-os de um modo útil para o paiz, que em breve contará em todos elementos prestadios, e de utilidade para o nosso progresso, graças à instrução e educação moral e cívica que estão recebendo nos estabelecimentos a que foram levados por iniciativa da lei que encarecemos (*A Noite*, 15/09/1924).

As ações de fiscalização realizadas pelo Juízo estavam articuladas às denúncias recebidas, principalmente através dos jornais que sinalizavam casos envolvendo menores. A presença de reportagens apontando a precariedade em que se encontrava a infância, expressavam o "despertar de uma consciência da especificidade da infância e de necessidades (sic) de separá-la do mundo dos adultos, 'pleno de vícios e propício à formação de novas gerações de indivíduos vadios, indisciplinados, incapazes para o exercício do trabalho'" (Araújo 1993, p.163). Sobre a criação do Juízo e as ações no campo jurídico que estavam sendo realizadas, em relação à proteção e assistência a infância a *Gazeta dos Tribunaes* destacava que:

> Das modificações introduzidas na nossa legislação em virtude das reformas levadas a efeito na brilhante gestão do inteligente jurista, dr. João Luiz Alves,

[8] A Escola 15 de Novembro; a Casa de Preservação e Reforma; a Casa dos Expostos, o Asylo Bom Pastor, a Escola Agrícola de Santa Mônica, são algumas das instituições que recebiam os menores apreendidos pelo Juízo Privativo de Menores (*Rio-Jornal*, 16/09/1924).

> hoje ilustre membro do venerando Supremo Tribunal Federal a creação do Juízo de Menores, inegavelmente constitue o orgulho da sua obra em pról da nossa sociedade. Dizemos assim porque tendo S. Ex. dedicado o máximo do seu esforço, na organização de leis de defesa e proteção social,. Deixando o seu nome honrado vinculado à mais explendente phase de progresso e desenvolvimento moral, assistimos agora os grandes efeitos benéficos resultantes de tão ingente trabalho patriótico. Se boa é a lei melhor tem sido a interpretação dada pelo estudioso juiz de menores, que numa superactividade incessante tem com humanidade se identificado com a causa santa da adolescência (*Gazeta dos Tribunaes*, 27/02/1925).

Outros aparatos legais para o encaminhamento de denúncias de maus tratos e irregularidades relacionadas à infância, poderiam ser realizadas por parentes; pelo próprio responsável do menor, quando alegasse incapacidade de criá-lo; ou por denúncia realizada por qualquer pessoa que soubesse de casos envolvendo menores em condições de exploração e maus tratos. Após a constatação da denúncia por parte de um comissário do Juízo, o juiz de menores poderia determinar a apreensão do menor e encaminhamento para uma instituição complementar ao Juízo. No caso de denúncias de menores abandonados ou criminosos, o encaminhamento ao juiz de menores deveria ser realizado por uma autoridade policial, judicial ou administrativa, podendo ser realizado por qualquer pessoa, com finalidade de agilizar as medidas a serem tomadas, para se evitar irregularidades, como a apreensão desses menores em prisões comuns (Camara, 2010, p. 295). No dia 01 de fevereiro de 1931, o jornal *Correio da Manhã*, publicou o caso da menor Celeste, de apenas dois anos de idade, onde acompanharam a atuação do Juízo de Menores.

Imagem 5 – A pequena Celeste

Legenda: "A pequena Celeste, vendo-se no supercílio esquerdo e pálpebra direita ecchymoses dos espancamentos de que foi victima".
Fonte: Acervo Digitalizado do NIPHEI. *Correio da Manhã*, 01/02/1931.

Após receber denúncias de maus tratos sofridos pela menor, o comissário do Juízo, Luiz Sayão, dirigiu-se para residência localizada na Rua João Alfredo, na Tijuca, onde a menor residia juntamente com seus tios Adélia Borges e Ernesto Pereira, empregado da companhia Light. Após sua mãe Mirandolina Borges, atear fogo em suas próprias vestes em um ato de desespero, que acabou por tirar sua vida, foi a menor entregue aos cuidados de seus tios, na esperança que lhes amparasse. Porém, as invés disso, logo nos primeiros dias sob os cuidados dos tios a menina já era espancada dia e noite. Segundo a reportagem, a pobre menina recebia outros maus tratos:

> Como (sic) Celeste se assustasse, ao entrar em baixo do chuveiro, sua tia, para que ella se acostumasse, deixava-a ali durante uma hora, só retirando a menina quando ela estava totalmente roxa e meio desfalecida! Doente, em consequência dos máos tratos, a infeliz creança não suportava os alimentos no estomago e os punha fora. A alma danada de Adelia, depois de espanca-

> la, obrigava-a ainda a comer o alimento que expelira! E a pobrezinha não podia dormir porque não consentiam. Ás 11 horas da noite, hora em que qualquer creança daquela edade já está deitada, ella não tinha esse direito, porque Ernesto, para desperta-la, fazia Celeste passear de um lado para outro na mesma taboa do assoalho! Se chorava, novo espancamento (*Correio da Manhã*, 01/02/1931).

Após confirmar a denúncia, o comissário Luiz Sayão levou a menina para o Juízo de Menores apresentando-a para o Juiz Mello Mattos, que a encaminhou para um dos estabelecimentos mantidos pelo Juízo. Outro caso de espancamento denunciado ao Juízo foi o da menor Elza de seis anos, filha de Palmyra, que residia à rua Falete n. 35, em Itapiru e sofria espancamentos do padrasto. Após a diligência foi a menor submetida ao exame de corpo de delito, solicitado pelo Juiz Mello Mattos, depois foi encaminhada para o Instituto 7 de Setembro, e os devidos processos abertos contra os acusados. Casos de maus tratos envolvendo Celestes, Elzas, Marias, Josés, enchiam todos os dias as páginas dos jornais, ora denunciando casos e suplicando a ação do Juízo, ora relatando e exaltando a obra que era o Juízo.

Assim, o *Jornal do Brasil* relatou um caso, que também ocorria com frequência, de crianças que sofriam maus tratos por pessoas que eram pagas pelos seus responsáveis enquanto eles trabalhavam, como fazia a mãe da menor Lina. Mário Oswaldo, de 5 anos, era filho de Maria Conceição, que entregou os cuidados do filho a Amélia Diamantina, residente á travessa Matheus Silva (*Jornal do Brasil*, 12/12/1931). Mário recebia maus tratos diários por parte de Amélia, após denúncias foi o menor apreendido e encaminhado ao Juízo de Menores.

O serviço de vigilância do Juízo realizava fiscalizações em prostíbulos, onde era comum observar a presença de menores em companhia de suas mães. Nessa condição, verificamos o caso do menor Mário de 5 anos de idade, que nascera no Hospital dos Alienados e vivia na companhia de sua mãe Elisa Pereira, em um prostíbulo (*A Noite*, 12/12/1930).

Imagem 6 – O pequeno Mário

Legenda: "O menino Mário".
Fonte: Acervo Digitalizado do NIPHEI, *A Noite*, 12/12/1930.

Após a apreensão, Mário foi encaminhado para o juiz de menores, que o recolheu à Casa Maternal Mello Mattos. Na mesma direção de Mário, encontramos a menina Odette, também apreendida, onde o caso era ainda mais delicado. Odette de apenas um ano e meio de idade, sofria de uma grave doença cutânea.

Associada às ações direcionadas a proteção da infância e aos encaminhamentos que esses menores estavam recebendo, outras questões primordiais começaram a entrar em questionamento. Na medida em que a fiscalização do trabalho de menores estava sendo realizada, era preciso pensar também no direcionamento que esses menores receberiam e na criação de instituições assistenciais complementares ao Juízo Privativo de Menores, que atendessem os

menores e suas carências educacionais, assistenciais ou regeneradoras. Medeiros e Albuquerque (1925) expressou suas angústias quanto ao problema envolvendo os menores que eram apreendidos por maus tratos e os que eram proibidos de trabalhar. Embora compreendesse e defendesse a importância das medidas, e denominasse as ações do Juízo como "nobres ideais", em reportagem publicada pelo *Jornal do Brasil*, o jornalista levantou o seguinte questionamento: "como alimentar as crianças que foram impedidas de trabalhar?". E, em seguida, concluiu que "A Bíblia diz que mais vale um cão vivo do que um leão morto. Do mesmo modo, mais vale uma criança explorada, mas viva, do que uma criança, tão bem protegida, que acaba por isso morrendo de fome" (*Jornal do Brasil*, 01/02/1925). O pensamento do jornalista, expressava a necessidade de se intensificar a campanha na direção da criação de novas instituições[9] que fossem capazes de amparar esses menores, que eram recolhidos devido a maus tratos e na necessidade de se pensar medidas que auxiliassem os menores trabalhadores e suas famílias, que necessitavam do trabalho dos menores para seu sustento. Pois de que adiantaria a proibição do trabalho infantil, se não existiam outros meios para a subsistência desses menores e suas famílias?!

O trabalho industrial de menores

Os Artigos 117 a 122, do Código de Menores, eram referentes ao trabalho de menores nas fábricas e estabelecimentos industriais, onde apresentavam alguns aspectos que regulavam o trabalho de menores em indústrias. Segundo o Código, os chefes de

[9] Importante destacar que existiam múltiplas instituições como: a Casa de Preservação e Reforma, o Abrigo de Menores, a Casa Maternal, o Asilo Bom Pastor, o Hospital Nacional de Alienados, a Casa dos Expostos, a Escola de Grumetes, o Asilo de Nossa Senhora de Nazareth, entre outros; que auxiliavam o Juízo Privativo de Menores, recolhendo os menores que eram apreendidos, porém não eram capazes de atender o grande número de menores recolhidos, o que demonstrava a necessidade de criação de novas instituições.

estabelecimentos industriais que empregassem menores de dezoito anos como operários ou aprendizes eram obrigados a velar pela manutenção dos bons costumes, da decência pública, da higiene e segurança dos menores nos lugares de trabalho (Código dos Menores de 1927, Art. 117, p. 494).

Eram obrigados a fixar em seu estabelecimento as disposições legais referentes ao trabalho dos menores de dezoito anos e, mais particularmente, os referentes à indústria. Nas salas em que menores trabalhavam, era obrigatório a colocação de um quadro permanente, contendo as condições de trabalho dos menores, com o horário de trabalho e de repouso dos menores e quais atividades foram realizados no dia (Código dos Menores de 1927, Art. 120, p. 494). Esse aspecto demarcava a possibilidade de verificação se o trabalho dos menores, nos estabelecimentos industriais, estava de acordo com os parâmetros do Código, porém existia a possibilidade de fraude.

Os diretores das indústrias deveriam, a cada três meses, remeter à autoridade fiscal do trabalho de menores, uma relação nominal completa dos menores empregados, contendo: nome, lugar e data de nascimento e indicação das alterações apresentadas da relação enviada anteriormente. Eram obrigados a fornecer ao pai, mãe ou tutor do menor, uma caderneta contendo o nome do menor, a data e lugar de nascimento, domicílio e data de entrada e saída do estabelecimento. Na caderneta dos menores que possuíam entre doze e treze anos deveria ser mencionado se o mesmo possuía certificado de instrução primária. De acordo com esse aspecto do Código de Menores, regulamentado pelo Art. 122, baixou o doutor Mello Mattos uma portaria, no dia 3 de fevereiro de 1930, determinando que as cadernetas fossem distribuídas aos responsáveis dos menores no prazo de noventa dias, sob penas de multa de 20$ a 200$[10] de multa e o dobro em caso de reincidência (Código dos Menores de 1927, p. 495, Art. 121, 124).

[10] Aproximadamente de R$ 2,46 a 24,60.

A regulamentação do trabalho de menores nas fábricas, gerou debates e embates à época, pois muitos donos de fábricas insistiam em burlar a lei, outros afirmavam desconhecê-la e até alguns menores trabalhadores eram contra a lei, pois segundo eles, trazia muito mais prejuízos a suas vidas do que os protegiam (*Abaixo-O*, s/d). Em reportagem, publicada pelo jornal *Abaixo-O*, um menino que possuía oito anos de idade e que se identificava com as iniciais O.C. C., afirmava que o Código de Menores foi idealizado somente para o interesse burguês, que o mesmo era para tapear a classe trabalhadora. Segundo o menor, o Código deveria conceder-lhes melhores condições de trabalho, diminuição da carga horária, melhores salários, e não lhes proibir o único modo com que eles tinham para ajudar sua família, e além de tudo isso, suas famílias ainda eram punidas através das multas impostas quando eram pegos trabalhando:

> A burguesia que é a classe rica para mais nos tapear fez um Codigo de Menores com o qual ella diz querer defender os nosso interesses. Mas na realidade esse Codigo foi feito sómente no interesse da burguesia. Assim, em vez de nos conceder salários mais altos e diminuição nas horas de trabalho, pois por sermos jovens não devemos nem podemos trabalhar mais de 6 horas, ella nos arranca do nosso trabalho, sem nenhuma remuneração! Ainda por cima nos prende atôa obrigando a nossos paes gastar 50$000 para tirar-nos da polícia, como si fossemos cachorros! (*Abaixo-O*, s/d).[11]

Diariamente, eram apresentadas situações envolvendo menores explorados por fábricas de tecidos, fumo, fogos de artifício e manufaturas, trabalhando em péssimas condições, recebendo baixíssimos salários e expostos a inúmeros acidentes, que reafirmavam a necessidade de intensa fiscalização das fábricas e a promulgação e aplicação do Código de Menores. O *Jornal do Brasil*, apresentou dados destacando a exploração dos menores nas fábricas, onde era possível observar, que em algumas indústrias, os

[11] Essa foi a única reportagens, em que encontramos o relato de um menor se posicionando contra as ações do Juízo Privativo de Menores e contra o Código de Menores de 1927.

menores representavam cerca de 15% dos trabalhadores (*Jornal do Brasil*, 30/01/1925).

Em inspeção realizada, pelo juiz de menores Mello Mattos; pelo inspetor de higiene infantil, Dr. Fernandes Figueira e pelo curador de menores Pio Duarte, foram visitadas as fábricas *Corcovado* e *Carioca*, que localizavam-se no bairro do Jardim Botânico. No dia da inspeção que ocorria sem aviso prévio, estava a fábrica *Corcovado* fechada para balanço. Na fábrica *Carioca*, foi a comissão recebida pelo gerente Sr. Druckworth, onde visitaram todas as seções em que trabalhavam menores, cerca de trezentos, entre doze e treze anos, trabalhavam durante oito horas diárias, sendo admitidos sem exame prévio. Após a visita, foi o gerente da fábrica, informado pelo Juiz de menores, de que a lei vigente fixava a idade mínima de quatorze anos de idade para o trabalho de menores e que era proibido o trabalho durante mais de seis horas diárias (*O Globo*, 25/01/1927).

Declarando desconhecimento da lei (prática recorrente à época, praticada pelos responsáveis das fábricas, para tentar fugir das punições), foi o gerente da fábrica informado que poderia adquirir um exemplar da lei na Imprensa Nacional. Foi a fábrica multada em 3:000$00,[12] por descumprir os Artigos 61, 63, 66, do Decreto nº 5.083, de primeiro de dezembro de 1926, referentes a idade mínima para o trabalho dos menores, ao certificado de aptidão física e as horas de trabalho (*O Globo*, 25/06/1927).

Através da publicação de uma reportagem pelo jornal *A Manhã*, um repórter que se identificava com as iniciais A. F., lamentava a exploração dos menores nas fábricas da cidade do Rio de Janeiro e salientava que a exploração atingia não só aos menores, como também aos seus pais. Pois naquele período um adulto que se esgotava em trabalhar recebia em média 70$000[13] por quinzena, e provavelmente não possuiria energia para impedir que roubassem de seus filhos a educação moral e a instrução escolar de

[12] Aproximadamente R$ 369,00

[13] Aproximadamente R$ 8,61.

que tinham direito. Para a solução do problema da instrução escolar, o jornalista apresentava a seguinte proposição:

> [...] para torna-lhes plausível a situação mister se faz anexar-se uma escola a cada fábrica, na qual a assistência dos menores seja obrigatória. As horas de trabalho lhes devem diminuir, em atenção a idade e aos deveres escolares que lhes impusessem. Os vencimentos, sensivelmente aumentados, afim de proporcionar-lhes a alimentação farta e sadia a que o labor intenso exige (*A Manhã*, 02/07/1927).

Porém, como é possível observar através dos casos que eram apresentados todos os dias pela imprensa, as ideias do jornalista nunca foram ouvidas. No dia nove de setembro de 1927, em reportagem publicada pelo jornal *O Brasil*, exigia-se do poder executivo, que auxiliasse o juiz nas ações referentes ao trabalho de menores, na instituição de regulamentos policiais, visando uma maior vigilância aos menores que andavam vagando nas ruas e trabalhando, tanto dentro de fábricas como pelas ruas da cidade, como apresentado na imagem abaixo, dois menores que trabalhavam vendendo jornal (*O Brasil*, 09/09/1927).

Imagem 7 – Dois Menores vendedores de Jornais

Legenda: "Dois bravos vendedores d' *O Brasil*".
Fonte: Acervo digital NIPHEI. *O Brasil*, 09/09/1927.

Em contrapartida, representantes do Centro dos Industriais de Fiação e Tecelagem; Associação dos Industriais e Comerciantes Gráficos; Centro dos Industriais de Papel; Liga dos Industriais e Comerciantes de Couros; Associação dos Industriais Metalúrgicos, dirigiram-se ao Congresso em posição contrária ao Código de Menores. Indagavam a fiscalização realizada pelo Juízo Privativo de Menores nas fábricas da cidade, em cumprimento do Decreto n.º 5.083 de 1º de dezembro de 1926, principalmente dos Artigos relativos ao trabalho de menores. Segundo o jornal *Diário do Congresso* (28/09/1927), os representantes industriais concordavam com a necessidade de fiscalização do trabalho de menores, porém, discordavam de alguns aspectos contidos no decreto, relativos à idade mínima de trabalho e solicitavam que fosse alterada na lei que estava em tramitação (que no caso era o Código de Menores). Para os representantes industriais do Brasil, não se poderia proibir o trabalho de menores de quatorze anos, como ocorria em países da Europa, pois segundo eles, seria ela possuidora de enorme número de força de trabalho, o que justificava a idade mínima de quatorze anos, ao contrário do Brasil, que apresentava quadro inverso. Segundo eles, no Brasil havia carência de operários, e ainda assim estávamos sendo um dos primeiros países a fixar a idade mínima de quatorze anos para o trabalho de menores. Para os industriais, a proibição do trabalho de menores de treze e quatorze anos ocasionaria perturbações à vida fabril e à economia doméstica do proletariado (*Diário do Congresso*, 28/09/1927). Em resposta ao documento enviado pelos representantes industriais, o deputado Afrânio Peixoto que o havia recebido em mãos, decretou o arquivamento do documento, por considerá-lo improcedente, visto que o documento do Código de Menores já se encontrava em discussão no Senado Federal (*Correio da Manhã*, 29/09/1927).

Os industriais não estavam preocupados com o crescimento do país, com sua economia, quando se posicionaram contra as leis direcionadas à proteção e assistência à infância, e sim viam na lei a impossibilidade de exploração dos menores e a perda de lucro adquirido pela exploração do trabalho dos menores. Pretendiam

eles ficar com a facilidade de empregar os menores por um salário irrisório, que realizavam o mesmo trabalho de homens que mais dificilmente se deixariam explorar de forma mais passiva (*Correio do Brasil*, 22/10/1928). Odette Satyra da Silva, em reportagem publicada pelo *Jornal do Brasil*, chama atenção dos seus leitores para o problema da infância. Destaca serem os menores os futuros defensores da nação e orgulho da pátria, mas como poderiam serem eles tudo isso, se mal se alimentavam; "criaturinhas que diariamente iam labutar dentro de fábricas heroicamente em troca do pão que lhes matava a fome?!" (*Jornal do Brasil*, 12/10/1927).

Enviados pelo juiz de menores Mello Mattos, os comissários de vigilância do Juízo Privativo de Menores, Luiz Alves Sayão, Carlos Neves Sampaio, Antonio Carvalho Borges e Eudoro de Souza, realizaram a fiscalização da fábrica de tecidos, localizada na estação de Bangu, para verificar se estava ela cumprindo as exigências contidas no Código de Menores, na parte referente às horas de trabalho. Verificou-se que duzentos menores estavam trabalhando além das seis horas diárias regulamentadas pelo Art. 108 do documento. Após constatação, a fábrica foi multada, que segundo a lei poderia o valor variar de 50$ a 500$, por cada menor, mas não podendo, porém, a soma total das multas exceder a 3:000$[14] (*O Jornal*, 09/08/1929).

Em nova diligência realizada pelos comissários, na Ilha do Governador, foram multadas mais de quinze fábricas, por obrigarem menores a trabalharem mais de seis horas diárias. Uma das fábricas, foi a *Formicida Alves*, *Magalhães e Silva*. Onde verificou-se que trabalhavam no estabelecimento menores manipulando enxofre, durante mais de seis horas e durante a noite, pois muitos dos menores que moravam distante da fábrica, dormiam no local de trabalho, em meio ao enxofre. Foi a fábrica multada em 1:500$000.[15] Por descumprir aos Artigos104, 108 e 109, do Código de Menores, que proibiam o trabalho perigoso à saúde, ou a vida

[14] Aproximadamente R$ 369,00.

[15] Aproximadamente R$ 184,50.

dos menores; o trabalho durante mais de seis horas diárias e o trabalho noturno (*Diário Carioca*, 14/08/1929).

Após novas denúncias de que menores eram explorados em trabalhos noturnos, o comissário de menores, Luiz Alves Sayão e três testemunhas dirigiram-se para as fábricas de vidros e cristais *Brasil* e *Escarrori,* localizadas em São Cristóvão, entre as 23h e 24h. Na fábrica *Brasil*, foram encontrados 22 menores trabalhando e na *Escarroni,* 45. Sendo a primeira multada em 1:100$000 e a segunda em 2:250$000, por descumprirem os Artigos 109 e 110, do Código, referentes ao trabalho noturno de menores (*Correio da Manhã*, 14/07/1929). Em fevereiro de 1930, em nova diligência, três fábricas de tecido, *Tecidos e Fiação Confiança Industrial, Fiação e Tecidos Corcovado e Fábrica de Tecidos Bomfim* foram multadas em 3:000$,[16] cada uma, por descumprirem o Art.108, do Código de Menores, fazendo menores de dezoito anos trabalharem mais de seis horas diárias (*O Combate*, 03/02/1930). Em meio ao grande número de fábricas que utilizavam a mão-de-obra infantil é possível observar como afirma Faleiros (2011), que as condições mínimas de trabalho ofertas aos menores pobres eram consideradas máximas aos olhos dos senhores e dirigentes das fábricas:

> Se, por um lado, fala-se em proteção à criança, em trabalho perigoso, e promulgam-se certas leis de impedimento de determinados trabalhos, por outro, a prática é de ignorar a lei, de manter e encaminhar as crianças desvalidas ao trabalho precoce e futuro subalterno, numa clara política de separação de classes ou exclusão de vastos grupos sociais do exercício da cidadania (Faleiros, 2011, p. 34).

No interior desses locais de exploração e de exposição ao trabalho precoce, muitos acidentes ocorriam, fazendo com que alguns menores apresentassem deformidades físicas e levando até a morte em certos casos. Na cidade de Niterói ocorreu um acidente envolvendo menores, em uma fábrica de fogos de artifício, onde entre os quatro operários vítimas do acidente, dois eram menores

[16] Aproximadamente R$ 369,00.

(*Jornal do Brasil*, 11/02/1927). Em outro acidente ocorrido, em outubro de 1928, um menor de quatorze anos de idade, sofreu um grave acidente quando realizava um serviço arriscado sobre um andaime de grande altura, quando se desequilibrou. Os jornais exigiam uma atitude do juiz de menores Mello Mattos, que sobre o fato informou que a apuração não estava em sua jurisdição,[17] que ao ser questionado sobre a fiscalização do trabalho de menores nas fábricas, o juiz informou que tinha começado os serviços de visitação, porém, após decisão do Conselho Supremo da Corte de Apelação, que havia declarado inconstitucional o Código de Menores, suspendeu as medidas que estava tomando a respeito dos menores nas fábricas, até que o Supremo Tribunal se pronunciasse definitivamente sobre o assunto (*Correio da Manhã*, 13/10/1928). Após dois meses, conseguiu o Juiz de Menores Mello Mattos expedir um provimento, dando aos donos de estabelecimentos industriais, o prazo de três meses para se adequarem à lei (*Diário Carioca*, 28/10/1928).

Dando continuidade à fiscalização dos estabelecimentos industriais, o Juiz de Menores em companhia do curador de menores Dr. Pio Duarte; do inspetor de higiene infantil Dr. Sá Pereira e do Dr. Zeferino de Faria, presidentes do Conselho de Proteção e Assistência aos Menores, visitaram a fábrica de tecidos de algodão *Cruzeiro*, propriedade da Companhia Ameria Fabril, que se localizava na rua Barão de Mesquita, no Grajaú. Na fábrica existiam trezentos menores trabalhando como operários entre eles alguns de doze e treze anos de idade que seriam dispensados até dia trinta e um de março; existiam outros que pareciam possuir idade inferior à que alegavam e seriam esses submetidos a um exame de verificação e ao exame médico de capacidade para o trabalho como especificava o Código de Menores (*O Jornal*, 14/02/1929).

[17] O juiz de menores informou que o caso era competência do juiz privativo de acidentes de trabalho, e que nem todas as questões referentes ao trabalho de menores de 18 anos eram de sua competência (*Correio da Manhã*, 13/10/1928).

No dia vinte e um de fevereiro, em nova diligência, o Dr. Mello Mattos acompanhado dos senhores Pio Duarte, Sá Pereiro e Zeferino de Faria, visitaram as fábricas de chapéus *Mangueira* e a *Julio Lima & C*. Nessas fábricas, foram encontrados menores em boas condições de higiene e segurança. Embora, consideradas perigosas à saúde dos jovens operários, por causa dos pelos, pequenos fiapos e poeira, que existiam na confecção dos chapéus, o que poderia prejudicar os órgãos respiratórios dos menores, sendo por isso proibido que eles trabalhassem ou permanecessem nas salas em que ocorriam esses processos, nas fábricas fiscalizadas os menores trabalhavam em locais isentos desse risco. A fábrica *Mangueira* possuía dez menores operários, todos com mais de quatorze anos de idade, sendo que na fábrica *Julio Lima & C*. existiam doze menores, todos com idade entre dezesseis e dezoito anos de idade (*O Imparcial*, 21/02/1929).

Já no dia vinte e seis de fevereiro de 1929, em fiscalização nas fábricas de garrafas S. Paulo e Rio, situada à rua Viúva Claudio, nº 284, no Riachuelo, como continuação do trabalho de fiscalização industrial do trabalho de menores, que anteriormente já havia visitado as fábricas de vidros e cristais *Brasil* e a fábrica *Scaroni.* Na fábrica *S. Paulo e Rio*, haviam sessenta menores de idade entre quatorze e dezoito anos. Na fábrica *Brasil*, cento e setenta, e na *Scaroni,* noventa e oito, sendo a última notificada por não apresentar todos os aspectos exigidos relacionados ao saneamento e adaptações para o trabalho de menores, ficando sob possível fechamento caso não cumprisse as exigências. Quando interrogados os menores sinalizavam ter idade entre quinze e dezesseis anos, alguns apresentavam extremo contraste corporal. Um garotinho por exemplo, quando interrogado pelo médico do Juízo de Menores alegou ter quatorze anos, após a análise do médico foi verificado que o menor não poderia ter mais de oito anos, visto que apresentava ainda dentes de leite. Segundo reportagem não era a pouca idade que impressionava, mas sim o precário estado em que se encontravam: "magras, pálidas, desnutridas, se não com processos tuberculosos declarados, pelo

menos candidatos prováveis a ter uma tuberculose pulmonar". Submetidos à realização de trabalhos que exigiam grande grau de concentração, como o transporte de vidro incandescente (*Jornal do Brasil*, 26/02/1929).

As atividades de fiscalização das fábricas da cidade do Rio de Janeiro, em cumprimento das medidas especificadas no Código de Menores de 1927, podem ser observadas de forma mais sistemática e ocupando grande número de páginas de jornais, até fins dos anos de 1930. Uma hipótese de que as ações de fiscalizações do trabalho de menores tenham sido cessadas, pode ter sido a mudança de governo, pois a partir de 1930, temos o início da Era Vargas,[18] onde em 1932, ocorreram mudanças nas políticas relacionadas ao trabalho infantil regulamentadas pelo Decreto n. 22.042 de 3 de novembro de 1932, relacionadas à idade mínima para o trabalho, que foi elevada para 14 anos, e a permissão de atividades industriais onde ficou proibido o trabalho de menores na fabricação de ácidos; em locais que houvesse a presença de poeira e vapores prejudiciais à saúde, no manuseio de chumbo, corantes e seus derivados, entre outros locais.

Referências

ARAÚJO, R. M. B de. **A vocação do Prazer**: a cidade e a família no Rio de Janeiro republicano. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

ARAUJO, A. R. M. de. As crianças estão nos noticiários: a imprensa escrita periódica na construção da história da infância. **Revista Catarinense de História**, Florianópolis, n. 22, p. 74-90, 2013.

[18] Nome dado ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil, de forma contínua (1920-1945). A Era Vargas teve início com a Revolução de 1930 e dividiu-se em três momentos: Governo Provisório (1930-1934); Governo Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945). Disponível em: https://www.sohistoria.com.br/ef2/eravargas/. Acesso em: 03 fev. 020.

CAMARA, S. **Sob a guarda da república**: a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2010.
CAMARA, S. Por uma cartografia da infância: debates em torno do Código de Menores nos Jornais da cidade do Rio de Janeiro na década de 1920. *In*: **X Congresso Luso Brasileiro de História da Educação,** 2014, Curitiba. Percursos e Desafios da História da Educação Luso-Brasileira, 2014.
FALEIROS, V. de P. Infância e processo político no Brasil. *In*: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (org.) **A arte de governar crianças**: a história das políticas socais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
MATTOS, J. C. de A. M. Prefacio. *In*: **Código de Menores dos Estados Unidos do Brasil Comentado por Beatriz Sophia Mineiro**. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1929.
MORAES, E. O juízo de Menores. **Correio da Manhã**, 07/02/1924.
MINEIRO, S. B. **Código de Menores dos Estados Unidos do Brasil**: Comentado. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1929.
PINHEIRO, L. de A. **O "magistrado paternal"**: o Juiz Mello Mattos e a assistência e proteção à infância (1924-1933). 231 f. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2014.

CAPÍTULO 7

Infância trabalhadora e educação pelos jornais *Voz do Povo* e *A Classe Operária* na cidade do Rio de Janeiro nos anos 1920[1]

Renata Rodrigues Chagas Pessoa

Introdução

E a educação dos filhos?
(*A Classe Operária*, 6/06/1925, p. 1, grifos nossos).

Veiculada no jornal semanal, *A Classe Operária*, a publicação do dia 6 de junho do ano de 1925, ao revelar elementos do cotidiano de um trabalhador, demonstrou as altas despesas mensais e a defasagem com relação ao baixo salário, detalhando informações de sua família, composta por cinco integrantes, com sua mãe, esposa e dois filhos morando na mesma residência. As indagações sobre as múltiplas dimensões da vida demarcaram um posicionamento de descontentamento e crítica, sobre como dar conta de elementos relacionados a determinados gêneros, destacando: "E o vestuário? E as enfermidades? 'E a educação dos filhos?'" (*A Classe Operária*, 6/06/1925, p. 1, grifos nossos).

Foram detalhados valores correspondentes às despesas de aluguel de quarto e alimentação, com "miudezas de armazém", como o sal, cebola, alho, vinagre, pimenta do reino, azeite, fósforos

[1] Este texto é parte integrante da Tese de Doutorado da autora, desenvolvida na Linha de Pesquisa "Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas", do Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Doutorado em Educação, vinculado à Faculdade de Formação de Professores (PPGEdu/FFP/UERJ). A investigação está associada às pesquisas do Grupo de Pesquisa NIPHEI/UERJ, Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância, coordenado pela professora Dra. Sônia de Oliveira Camara, orientadora da tese.

e sabão, "despesas de quitanda" com legumes, verduras, carne, banha, feijão "o mais barato", demonstrando um *déficit* com relação ao salário recebido pelo trabalhador (*A Classe Operária*, 6/06/1925, p. 1, grifos nossos).

Para além dos gastos e custos diários de uma família, o registro no jornal nos permite refletir sobre a ação do trabalhador, por meio do periódico, no sentido de buscar intervir socialmente, a fim de melhorar suas condições de vida. É possível inquirir como esta iniciativa contou com a participação e autorização ou pedido do trabalhador para que tal registro pudesse constar na edição, como forma de expressar sua indignação, de modo que o periódico pudesse mediar tal circunstância. Pode-se analisar como os trabalhadores se apropriaram dos jornais como forma de compreendê-los enquanto espaço de questionamento, de reivindicação e de construção de ideias.

Tal abordagem indicia sobre as pautas que estavam em debate pelo impresso. Para além dessa circunstância de cunho econômico, outros aspectos constituíram a vida, o desejo e as iniciativas das classes trabalhadoras em conquistar seus direitos relativos ao educar. A crítica, associada às formas de viver, intervir e construir experiências[2] (Thompson 1981, p.182), compreendidas a partir dos jornais operários, demonstrou a indignação em torno das circunstâncias vividas por uma família da classe trabalhadora. Por meio da publicação foi representado o cotidiano de muitas outras famílias. Não era suficiente apenas questionar. Era necessário propor outras formas de construir um cotidiano com condições mais justas e oportunidades.

[2] Assim, ao considerar que os sujeitos não eram inteiramente livres e autônomos, não impede que atentemos sobre suas potências, sobre o que experimentavam, de acordo com suas circunstâncias e vivências (Thompson, 1981, p. 182). Com relação ao mundo do trabalho, este aspecto demonstra como a complexidade das "diferenças de região, de ramo de atividade, de grau de qualificação e de salários tinham também, é claro, uma influência direta nas condições de vida e de trabalho do operariado" (Batalha, 2000, p. 11).

O questionamento veiculado no jornal *A Classe Operária*, *"E a educação dos filhos?"*, nos chamou a atenção sobre as discussões em torno das infâncias pertencentes às classes populares e as múltiplas camadas que as constituíram: infâncias em sua pluralidade, filhos e filhas pertencentes às classes trabalhadoras, crianças de diferentes nacionalidades e origens sociais que, desde cedo, estavam nos espaços laboriosos. Estes eram assuntos constantes nas primeiras décadas do século XX, numa ampla gama de jornais, incluindo os jornais operários *Voz do Povo* e *A Classe Operária*.

A partir da perspectiva que contempla as diferentes dimensões da imprensa operária, a saber: o seu caráter militante e a perspectiva de tomá-la como campo de análise sobre a realidade das classes trabalhadoras, por meio de suas estratégias e formas de organização social e associativa (Maciel, 2016), focamos nos jornais como instrumentos educativos, de percepção de subjetividades, de produção de ideias e de intervenção na realidade. Com um número expressivo de títulos e diversidade[3] em relação às suas linguagens, objetivos e interesses, nutriram, na e pela imprensa, a forma de imprimir suas elaborações e interpretações da realidade. Neste sentido,

[3] Para uma análise mais profunda de outros periódicos, conferir a obra de Ferreira (1988), com importantes debates acerca dos jornais operários do Rio de Janeiro e seus diferentes perfis. Costa (2012) se dedica à educação na e pela imprensa, sistematizando um compilado de impressos veiculados no período imperial até o ano de 1914, com perfis associados a categorias de trabalhadores. Conferir Maciel (2009) que, em sua pesquisa, menciona a diversidade de títulos para além de jornais de cunho operário, com perfil popular, na compreensão de analisá-los enquanto agentes de ação coletiva, citando os títulos: *O Combate* (1892), *O Baluarte* (1910), *A Voz do Padeiro*, dentre outros. Despertou a atenção, o periódico *O panificador*, órgão dedicado aos interesses da classe dos empregados de padaria, no ano de 1900, com três edições disponíveis na hemeroteca digital. Logo em sua primeira página, aspectos de sua materialidade dão a ver a luta de sua existência e características sobre suas intencionalidades. Logo acima, na primeira página, escrito: "Aparece quando pode" demonstra as dificuldades com relação à periodicidade. "Preço a vontade", "Justiça, trabalho e liberdade" "Queremos igualdade" e "Um por todos e todos por um" remetem a pretensões na luta coletiva (*O panificador*, 01/01/1900, p. 1).

> O que resulta de significativo na existência da imprensa operária é o fato de que ela estará sempre ligada à alguma forma de organização da classe trabalhadora – seja partido, sindicato ou qualquer outra espécie de agremiação –, circulando de maneira diferente da imprensa burguesa, ou grande imprensa (Ferreira, 1988, p. 6).

A imprensa operária trouxe, de forma ativa, formulações, críticas, combates e estratégias diversas para difundir, a partir de suas próprias concepções e posições frente às diferentes pautas que compunham suas defesas e bandeiras. Na compreensão da imprensa operária enquanto instrumento pedagógico, de reivindicação e de luta que produziu pautas sobre as condições de vida e trabalho da população na cidade, interessou-elencar os títulos selecionados, *Voz do Povo* (1920) e *A Classe Operária* (1925), uma vez que permitia captar como os trabalhadores registraram, debateram e pleitearam demandas por sua educação e de seus filhos, em articulação com intelectuais e lideranças operárias.

Com circulação diária no ano de 1920, e impressão nas oficinas de L. Faria e Companhia, à Rua da Constituição, número 12, no centro da cidade do Rio de Janeiro, o jornal *Voz do Povo* foi criado pela Federação dos Trabalhadores do Rio de Janeiro e do Proletariado em Geral,[4] com apoio de diversas associações de trabalhadores. O periódico descrevia suas características em ser "consagrado aos interesses das classes trabalhadoras das cidades e dos campos do Brasil. Jornal de educação social, de doutrinação reivindicadora e libertadora, de combate esclarecido" (*Voz do Povo*, 15/02/1920, p. 1). Jornal operário e sindicalista que se definia, em suas páginas, como resultado de um grande esforço dos trabalhadores e que fazia questão de sinalizar não se constituir enquanto empresa capitalista. Na Hemeroteca Digital[5] da

[4] De acordo com Batalha (2000), essas federações foram organizações que buscavam maior coesão em prol de reivindicações e conquistas por direitos. Possuíam estatutos com as principais pautas e procedimentos para o fortalecimento dos movimentos de trabalhadores.

[5] Com circulação no ano de 1920, o periódico *Voz do Povo* chamou a atenção pela diversidade de debates e movimentações empreendidas pelas classes

Biblioteca Nacional estão disponíveis 301 pastas que correspondem às edições diárias do jornal operário *Voz do Povo*, com circulação durante os meses de fevereiro a dezembro de 1920.

O jornal *A Classe Operária*: *jornal de trabalhadores, feito por trabalhadores, para trabalhadores*[6] foi criado em 1925, circulando com frequentes interrupções. Enquanto órgão do Partido Comunista e da Internacional Comunista, trouxe aspirações e motivações elaboradas por e com grupos de trabalhadores. Veiculado aos sábados, era vendido a cem réis, com sua redação e administração localizada à rua Marechal Floriano Peixoto, na cidade do Rio de Janeiro, 172 e não contava com oficina própria.

Cada qual com suas particularidades, os periódicos trouxeram à temática das infâncias, os atravessamentos que perpassavam as vidas dos filhos dos trabalhadores e trabalhadoras e inúmeros casos de crianças trabalhadoras, as quais constituíam um quantitativo expressivo nos diferentes espaços laborais na cidade carioca.

Nesse sentido, esse capítulo organiza-se a partir do intento de analisar como os jornais perspectivaram as infâncias das classes trabalhadoras na cidade do Rio de Janeiro, na centralidade do período de circulação dos jornais, *Voz do Povo* (1920) e *A Classe Operária* (1925). Desse modo, o texto se organiza em duas partes, na primeira busca-se identificar os debates acerca das infâncias em sua pluralidade e, na segunda, as discussões em torno do trabalho infantil pelos jornais analisados.

---

trabalhadoras, pelo dinamismo que envolveu diferentes iniciativas e bairros cariocas. A vista disso, proporcionou compreender debates efervescentes sobre a construção de lutas e enfrentamentos dos atores sociais que demonstram articulações de valores e defesas alternativas aos projetos em expansão à época.

[6] *A Classe Operária*, com um número reduzido de edições e exemplares disponíveis, trouxe debates acerca da educação e da instrução que contribuíram para pensar as concepções de educação veiculadas, assentadas no comprometimento e busca por transformação social. Na Hemeroteca Digital encontram-se cinco pastas correspondentes às edições disponíveis para consulta de *A Classe Operária*, órgão do partido comunista, ainda que conste nas informações do acervo do site o indicativo de oito pastas.

Os debates em torno das Infâncias pelos Jornais

No contexto da Capital Federal, sob influência da modernidade, do objetivo de remodelar a cidade a partir das reformas urbanas durante a década de 1920, impactando na crença de uma nova forma de vida, surgiram também novas formas de analisar acerca do ponto de vista educacional.

Com isso, vale ressaltar que havia uma intensa mobilização por parte do Estado em propagar o ensino oficial, na busca pela expansão da oferta de instrução pública, inclusive no contexto de projetos reformadores da educação. Era urgente uma educação, instrução e atendimento às crianças pertencentes às classes populares, segundo os propósitos da organização social pretendida. Entretanto, em paralelo a isso, outras concepções de educação e práticas de ensino foram debatidas, segundo lógicas e orientações diversas.

Na contramão do modelo burguês, outros debates foram elaborados, como podemos acompanhar, a partir dos jornais *Voz do Povo* e *A Classe Operária*. A seguir, uma análise sobre a crença no poder da juventude acerca do papel transformador da sociedade. Ao dialogar a respeito dos impactos sofridos por meio de uma infância constituída pelo trabalho e a respeito dos impactos referentes às condições de saúde, o jornal *A Classe Operária* ressaltou que:

> Aos jovens operários
>
> **Na sociedade capitalista somos os mais explorados. Desde a nossa infância ela arrasta-nos para as oficinas onde, sem higiene e sem conforto, somos obrigados a executar trabalhos pesadíssimos, superiores às nossas forças, em troca de um salário irrisório que mal chega para as nossas necessidades.**
> **Quantos de nós, ao atingir a maioridade, são atirados a uma cama em consequência de uma tuberculose adquirida nas fábricas ou nas oficinas? E isto porque, até hoje, nós, os jovens, não nos temos preocupado com a nossa sorte.**
> Esse desinteresse não pode continuar, companheiros!

> Sentimos que somos explorados, brutal e desenfreadamente.
> **Compreendemos que se não fossemos atirados às fábricas numa idade em que devíamos estar nas escolas, não morreríamos tão rapidamente.**
> Sabemos já que os patrões se servem de nós para baratear a mão de obra, sugerindo, portanto, maiores lucros.
> E por que não nos organizamos em juventudes operárias? Por que não acompanhamos o proletariado em geral na luta pela conquista de seus direitos?
> Precisamos lutar com o ardor que caracteriza os jovens. Temos o dever de melhorar as nossas condições de vida.
> Formemos, pois, as juventudes operárias.
> Jovens operários (*A Classe Operária*, 13/06/1925, p. 4, grifos nossos).

Assinada e dirigida aos jovens operários, o texto demonstrava a preocupação com a formação da classe trabalhadora e a busca por efetivas transformações sociais. A utilização do pronome "nós" evidencia a importância da construção da identidade do jovem trabalhador no registro publicado no jornal. A publicação direcionada a uma faixa etária específica de trabalhadores revelou o propósito em perspectivar ações encaminhadas com o intento de buscar a participação dos jovens na luta pelos movimentos de classe. Ademais, reflete sobre as experiências das classes populares, muitas vezes, atravessadas por precárias condições de vida, com enfermidades, trabalho desde a infância, questões sociais e econômicas com expressivas marcas de desigualdades.

Com essas preocupações, vale ressaltar o caráter educativo da publicação, que constitui parte das demandas e pautas das classes trabalhadoras relativas à mobilização em caráter de orientação aos jovens para a conquista da união. Nota-se como são registradas as estratégias dos patrões com pagamentos de salários diferenciados entre os trabalhadores, a depender das idades, ressaltando os princípios liberais. Ao denunciá-los, os jovens trabalhadores expressavam o desejo de ruptura com o modelo econômico e social vigente.

Portanto, no fragmento da edição de 13 de junho do ano de 1925, do jornal *A Classe Operária*, verifica-se uma análise das condições desiguais que atravessavam as vidas dos trabalhadores desde a infância e uma preocupação em compor uma expressiva

pauta das classes trabalhadoras, tanto para si quanto para seus filhos. Nas diferentes edições dos jornais, é possível localizar debates que abordavam a precária situação das crianças proletárias e a condição de calamidade pública à que muitas estavam submetidas em razão da ausência e/ou ineficiência do Estado. Proposições e perspectivas foram pontuadas para as infâncias que, por vezes, não estavam nas escolas, mas inseridas em locais de trabalho insalubres. Olhar e perspectivar uma sociedade mais justa, com condições de oportunidades, baseava-se também em olhar as infâncias e sua educação.

Como destaca Camara (2010), a educação foi uma temática expressamente pensada e articulada por diferentes intelectuais e pelo Estado, como forma de agenciar projetos de fomento em prol de transformações para a sociedade carioca. A expansão da educação escolar era mais do que uma premissa a ser conquistada, era um direito a ser garantido. Para determinados grupos, importava também disseminar uma educação com valores morais, com eixos orientadores, baseados na noção de civilidade, disciplina e higiene. A infância pobre foi uma preocupação debatida a partir de diferentes pensamentos, posicionamentos e iniciativas, como reitera a autora:

> Durante os anos de 1920, deu-se a redefinição dos sentidos e dos lugares a serem direcionados às infâncias, bem como a definição do papel messiânico e iluminista do Estado na elaboração de leis e políticas de intervenção na esfera pública e privada. Compondo o universo de preocupação que alimentou os projetos em prol da causa da infância pobre e, por conseguinte, do progresso do país, a educação constituiu-se como ponta de lança desse discurso (Camara, 2010, p. 113).

Sob esse aspecto, nota-se como a infância, concomitantemente à demanda por instrução das classes populares foi uma temática debatida em diferentes esferas sociais, tais como as áreas da educação, saúde e direito. Nas análises das edições do jornal *Voz do Povo*, é possível identificar debates que representaram projetos políticos em disputa acerca das diversas representações atribuídas

às infâncias[7] trabalhadora, pobre, desvalida,[8] marginal, delinquente e abandonada. São expressões e construções de discursos e argumentos que demonstravam as influências de distintas correntes políticas e ideológicas.

Nas inúmeras edições do jornal *Voz do Povo*, é possível compreender o posicionamento crítico que sublinhava a ineficiência do Estado, como destacado no artigo intitulado *Trabalho de menores*, publicado na edição de 16 de fevereiro de 1920. Nele, a denúncia assentava-se na situação de miséria da população que, diante da crise social vigente no país, via-se "povoar as fábricas e oficinas com os menores". Crianças de 6 a 14 anos de idade eram obrigadas a trabalhar nos ofícios "mais rudes do amanhecer até à noite". Assim, a denúncia sobre o grande índice "de menores" nas "fábricas e oficinas" indicava como as crianças enfrentavam as circunstâncias que acabavam por despovoarem as escolas.

Desse modo, o artigo buscava traçar uma comparação entre realidades distintas: de um lado, os pequenos trabalhadores "párias nesta sociedade", que cumpriam jornadas de trabalho de até 12 horas diárias; de outro, as crianças da mesma idade que "folgam sadias e felizes". Como resultado das péssimas condições e longas jornadas diárias, poucos eram os filhos de trabalhadores que conseguiam prosseguir os estudos frente ao "patronismo", "mandonismo" e "escravagismo" dos patrões. Diante do descaso e da impotência do Estado, a situação da cidade foi apontada pelo articulista[9] como lamentável, sendo "simplesmente irrisório falar-se em instrução popular obrigatória", e completa:

> Irrisório é o termo. Instrução obrigatória pressupõe duas coisas: uma, é a assistência econômica ao escolar, outra é o auxílio econômico às famílias

[7] Rizzini e Rizzini (2004) elaboraram um glossário que contribui para a análise das categorias que envolvem o estudo das concepções de infâncias.

[8] Como desenvolve Camara (2010, p. 44), "por desvalida passou a ser caracterizada toda criança identificada como inferior do ponto de vista físico, moral, intelectual e econômico".

[9] A publicação não trouxe a assinatura do escritor.

> pobres, a quem se tiram os parcos proventos dos filhinhos, que a necessidade obrigou a entrar desgraçadamente, numa fábrica, numa oficina ou numa construção. Pode o Estado atual proibir o mal do trabalho infantil, fazer a instrução obrigatória e auxiliar, economicamente, as famílias proletárias interessadas? Cremos, sinceramente que não (*Voz do Povo*, 16/02/1920, p. 1).

Segundo o artigo, a crise social é atribuída à ineficiência do Estado na oferta de escolas e na criação de condições para que os filhos de trabalhadores nelas permanecessem. O texto problematiza as circunstâncias que as levavam ao trabalho, refletindo sobre o ciclo que impedia a frequência nas escolas e contribuía para uma formação que impossibilitava descortinar a exploração vigente e lutar por condições justas. Batalha (2000) destacou o distanciamento da ação do Estado em relação às questões sociais, afastamento esse que também pode ser sentido nas relações entre trabalhadores e patrões.

Abordada no jornal *Voz do Povo*, a temática da infância, abandonada pelo Estado e pela sociedade, que reforçava as desigualdades sociais na cidade do Rio de Janeiro, foi um debate que, dentre as diversas problemáticas envolvidas, refletia sobre o fato da permanência na escola não ser assegurada. Em meio à complexidade que constituía as relações de trabalho no contexto da década de 1920, e à efervescência de debates delas decorrentes, promulga-se, em 1927, o Código de Menores, que, dentre uma série de orientações e delineamentos sobre a infância, visou a regular as relações do trabalho infantil. Nota-se diferentes concepções a respeito das experiências do trabalho infantil, existindo os favoráveis ao trabalho com regulamentação por meio de legislação.

As distintas defesas em tono do trabalho infantil constituíram extensos debates durante os anos 1920. As críticas levantadas pelos industriais deviam-se, sobretudo, à proibição de menores de 18 anos trabalharem mais de seis horas por dia, e as empresas que violassem esta lei seriam multadas. Empresários, principalmente do Rio de Janeiro e de São Paulo, manifestavam sua insatisfação por meio dos jornais e lançaram campanha contra os juízes e o Código de Menores de 1927 (Camara; Silva, 2021, p. 267-268).

Os autores sublinham os objetivos do Código de 1927 na regulamentação do trabalho de menores em diferentes contextos. Além da indústria, o Código estendeu sua regulamentação aos menores de quatorze anos e aos menores de dezoito que trabalhavam nas ruas das cidades — o que abrangia o trabalho em teatros, cinemas e serviço doméstico. As medidas introduzidas por lei destinavam-se a regularizar estas formas de trabalho, ao mesmo tempo que facilitavam oportunidades para que tais atividades fossem realizadas, de forma controlada e contínua. Em resumo, o Código de 1927 visava garantir que o trabalho infantil fosse legalmente organizado, promovendo a regulamentação como uma medida destinada a prevenir o abuso durante o trabalho infantil e a garantir condições favoráveis onde fosse permitida a sua ocorrência.

Os grupos que se colocavam contrários, combatiam de forma sistemática, as práticas adotadas vinculadas ao trabalho infantil, com argumentos levantados na sociedade carioca, como o exposto em *Infância abandonada*, no dia 17 de fevereiro de 1920, em *Voz do Povo*.

O texto denunciou um quantitativo elevado de crianças que, "em lugar de irem aos colégios receber instrução e educação, são conduzidas às fabricas e oficinas, onde se tuberculizam, ou abandonadas às ruas e vielas, onde se pervertem". O articulista posiciona-se contrário à prática da destinação das crianças ao trabalho nas fábricas, afirmando categoricamente que: "Ontem, deste mesmo lugar, já combatemos o trabalho dos menores pelos prejuízos materiais e sociais, que acarreta" (*Voz do Povo*, 17/02/1920, p. 1). A análise pontuou a infância abandonada, ressaltando as perdas e os danos para a sociedade como um todo:

> Os menores abandonados, quer dizer, os menores vadios são infelizes ferreteados pela adversidade desde o nascer. Órfãos, filhos de pais incógnitos ou de maternidade secreta, repudiados ou indigentes, desde o berço têm por companheiro inseparável o abandono social, o desprezo público, o descaso, o repelão (*Voz do Povo*, 17/02/1920, p. 1).

O abandono remete a um responsável, o Estado, que, por sua vez, não só foi identificado, como também convocado a deixar seu

posicionamento omisso e insuficiente e assumir a postura de proposição no tocante às ações necessárias. Presume-se que a denúncia, já no início do texto, é uma cobrança por iniciativas que contemplassem as 130.000 crianças que não frequentavam as escolas na cidade do Rio de Janeiro, segundo os dados veiculados na reportagem, consoante os quais havia um total de 200.000 crianças em idade escolar no município (*Voz do Povo*, 17/02/1920, p. 1).

Outra consequência desse abandono social mencionado estava articulada com uma constatação, segundo estatísticas policiais: "verificam que mais da metade dos criminosos é constituída de menores, cuja idade oscila entre 15 e 21 anos" (*Voz do Povo*, 17/02/1920, p. 1). A publicação justificou o raciocínio ao articular o crime envolvendo menores à questão dos direitos não assegurados. Desse modo,

> Os menores delinquentes não são culpados. Eis porque:
> a) - não tiveram educação nem instrução suficientes e necessárias;
> b) - sofriam privações materiais; e o mal-estar físico conduz à prática dos atos maus; e c) - finalmente, todos já eram doentes orgânicos ou estavam predispostos ao alcoolismo, à sífilis e à tuberculose (*Voz do Povo*, 17/02/1920, p. 1).

Assim, questionavam-se as razões de tamanha violência e truculência empreendidas por parte das forças policiais e do Estado, que não investia diretamente nas áreas necessárias para a criação de políticas sociais de enfrentamento desses problemas e para a garantia dos direitos negados a um número significativo de crianças e adolescentes. Como destacado, "O Estado, antes de reprimir, tinha o dever de prevenir" (*Voz do Povo*, 1920, p. 1). Dessa forma, o texto critica as conduções de prisões, agressões e direções à "Detenção, a Correção ou a Colônia, onde eles vão aperfeiçoar a sua degenerescência ao contato dos grandes criminosos, já prescritos pela sociedade" (*Voz do Povo*, 17/02/1920, p. 1). Reforça, ainda, uma concepção de educação que acreditava na transformação de hábitos e atitudes que passavam longe de tratamentos associados às forças punitivas: "No caso dos menores

abandonados, tudo quando se queira fazer para aproveitá-los, há de fugir às práticas policiais" (*Voz do Povo*, 17/02/1920, p. 1). Quanto às medidas pensadas, o posicionamento ia ao encontro de ações de instrução, com base em propostas saneadoras, com valorização pelo trabalho e preventivas no aspecto social, como observado:

> Primeiro que tudo, a questão se deve iniciar com o envio dos menores (mendigos e vadios) para internatos de ensino; depois já ingressos, cuidar-se da instrução geral, mas sobretudo da educação moral. O êxito do trabalho de aproveitamento dos menores repousa na eficiência da educação moral. Ela, somente ela, pode transformar caracteres, cimentando as bases novas de uma nova personalidade. Institutos de menores abandonados, em que se não pratique convenientemente a educação moral, não preenchem absolutamente os seus fins, e são relativamente a estes, de uma perfeita e absoluta incapacidade e nulidade. A questão dos menores abandonados (vadios e mendigos) é uma questão exclusivamente moral, só resolvida pela educação do caráter. Terá feito alguma coisa, neste sentido, o governo do país? Absolutamente. É ousada a firmeza da negativa, mas é verdade: A Escola 15 é uma gota de aproveitamento num oceano de misérias, e as escolas profissionais, mais os patronatos agrícolas, não são em rigor, para os abandonados e pervertidos. Outra gente ingressa nestas casas de educação e trabalho, menos os menores desprezados. Mas, uma pergunta? Não será essa conversa ociosa? Ontem demonstramos a impotência do Estado atual em resolver a grave questão do trabalho dos menores; e se assim é como poderá o Estado resolver a questão, mais grave ainda, da infância abandonada? (*Voz do Povo*, 17/02/1920, p. 1).

Os caminhos apontados pelo texto, no jornal *Voz do Povo*, fundamentaram-se na defesa de uma educação e instrução dos menores. Percebe-se uma valorização da educação moral, com base na condução de valores estabelecidos pelos institutos de ensino mencionados, como estratégia para combater os vícios e os crimes na construção de novos hábitos e atitudes. A publicação chegou a mencionar a Escola 15, referindo-se à instituição Escola 15 de Novembro[10], um instituto educacional e profissional de cunho

[10] A respeito da Escola 15 de Novembro, conferir a investigação, em curso, da pesquisadora Bruna Bottino da Silva, integrante do NIPHEI, que tem como centralidade a instituição.

disciplinar, com o objetivo de atuar no problema das questões sociais, a exemplo do abandono, da criminalidade com o fim de integrar, incluir, proteger e regenerar.

Nota-se como as questões sociais compunham as pautas ressaltadas pelos trabalhadores, conduzidas por críticas diretas ao Estado. Os debates a respeito das problemáticas envolvendo as infâncias pobres estiveram presentes também na imprensa comercial, nos jornais de circulação diária, com abordagens e intencionalidades diversificadas. Denunciavam-se a falta de assistência, a ineficiência de políticas e as precárias condições enfrentadas. Nessa direção, afirma Camara (2010) que:

> Dessa forma, os jornais atestaram os males identificados ao problema da infância, entre eles: o descaso das famílias, a falta de instituições escolares para atendê-las, as suas condições de sobrevivência e, fundamentalmente, a ausência de políticas públicas, por parte do Estado. O cenário que se desenhava indiciava, aos olhos da imprensa da época, a premência de medidas que envolvessem ações correlatas entre o poder público e a iniciativa privada no campo da assistência. Embora a atenção estivesse voltada para captar o que estava à mostra pelas ruas da cidade, é possível observar, analisando os jornais, a ênfase direcionada à vida privada das famílias pobres (2010, p. 42).

A partir da análise de uma densa documentação concernente à legislação, associada a matérias de jornais, Camara (2010) demonstra expressivas movimentações sobre a infância e nuances da infância pobre relacionadas à sociedade desigual e hierarquizada. Em consonância com a pesquisadora, na direção de recuperar os debates quanto aos sentidos atribuídos às infâncias e às experiências analisadas, pode-se inferir o modo como os jornais analisados pela autora demonstravam atravessamentos vivenciados pelas classes trabalhadoras.

Ao pensar nas diferentes perspectivas de infâncias, deparamo-nos com o debate sobre crianças de nacionalidade brasileira e/ou imigrantes e/ou com pais imigrantes. Uma questão expressamente debatida pelo jornal *Voz do Povo*, no ano de 1920, refere-se as

constantes perseguições aos estrangeiros distantes da premissa defendida pelo Estado e, que, portanto, prejudicavam a ordem estabelecida pelas forças dirigentes, fato esse que afetava, muitas famílias.

No período das primeiras décadas republicanas e das organizações do movimento operário, muitos trabalhadores buscaram se fortalecer e promover ações em prol de seus direitos e de suas proposições, sendo frequente as tentativas de repressão e supressão por parte das forças dirigentes. Em contraposição ao que ameaçaria a construção da nação a ser consolidada sob a lógica da ordem pública e da segurança nacional, as instituições de poder lançaram estratégias que afetaram a vida de trabalhadores imigrantes e de suas famílias. Em razão da forte busca de legitimidade e legalidade nos discursos e nas ações a fim de expulsar estrangeiros contestadores, não foram poucos os casos de trabalhadores deportados.

Expondo as adversidades vivenciadas pela família Lopes, a publicação veiculada no jornal *Voz do Povo* demonstrou ações arbitrárias de prisões que modificavam as configurações familiares e que impactavam a vida de muitas crianças pertencentes às classes trabalhadoras. Ao tratar da prisão do trabalhador Salvador Lopes, a publicação relatou a situação que afetava diretamente a vida dos seus dois filhos, o menino Cultur, de seis anos, e a menina Cultura,[11] de cinco. O caso dos irmãos demonstrou como as

[11] Agradecemos pela partilha do documento disponibilizado pelo integrante do grupo NIPHEI, Deilson Barboza da Silva, que prontamente compartilhou informações sobre a menina Cultura por meio da plataforma *Family Search,* como as datas relativas a nascimento e casamento. De acordo com a certidão de óbito, Cultura Elza Perez de Azevedo, nome depois de casada, faleceu com 64 anos. Doméstica, viúva de Luiz Borges de Azevedo. Registro de Nascimento de Cultura Lopes Peres: Nascida em 12 de agosto de 1912. (Pais: Salvador Lopes Peres e Francisca Navarro Olsina). Brasil, Rio de Janeiro, Registro Civil, 1829-2012, database with images, *FamilySearch*. Disponível em: https://www.family search.org/ark:/61903/1:1:7941-5Q2M:24June2022. Cultura Lopes Peres, ting Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; Corregedor Geral da Justicia (Inspector General of Justice Offices), Rio de Janeiro. Acesso em: 29 mai. 2023. Obituário Cultura Elza

expulsões deixavam as crianças desassistidas. Ao divulgar o enterro da sogra de Salvador Lopes, dona Dolores Navarro, o texto informou também que as crianças, já órfãs da mãe, Francisca Navarro Alcina, enfrentavam a prisão de seu pai (*Voz do Povo*, 1920, p. 1). Em edição anterior, de 2 abril, *Voz do Povo* divulgou a prisão e a pretensão da polícia em deportar o espanhol viúvo Salvador Lopes Perez. Ainda, segundo o jornal, o sapateiro Lopes residia no Brasil há seis anos, à Rua General Pedra. Junto a Salvador Lopes, foram denunciadas as prisões de outros trabalhadores, a exemplo de "Nagib, sírio; 16 anos de idade, sapateiro", recolhido ao "cubículo 59 da Casa de Detenção: veio para o Brasil pequenino" (*Voz do Povo*, 02/04/1920, p. 1).

Dias antes, em 28 de março de 1920, no jornal comercial de grande circulação *Gazeta de Notícias,* foi registrada uma petição para o *habeas corpus* (*Gazeta de Notícias*, 28/03/1920, p. 3). Em *O Paiz*, na mesma data, foi veiculada a petição dirigida ao presidente da 3ª Câmara da Côrte de Apelação, com defesa para a liberação do sapateiro viúvo Salvador Lopes, do tipógrafo Pedro Matera, dentre outros trabalhadores "detidos ilegalmente" (*O Paiz*, 28/03/1920, p. 5). No texto assinado por Augusto Pinto Lima e Luiz Pinto Pereira de Andrade, percebe-se a preocupação em não demonstrar associação com o que eles classificam de "arruaceiros".

De forma diferente em relação ao jornal operário *Voz do Povo*, a abordagem do periódico comercial *O Paiz* debate as prisões e os

---

Peres Azevedo. Pais: Salvador Lopez Alcina e Francisca Navarro Alcina) Falecimento: 6 de agosto de 1984, "Brasil, Rio de Janeiro, Registro Civil, 1829-2012," database with images, *FamilySearch* (Disponível em: https://family search.org/ark:/61903/1:1:7QPB-7CMM, 9 April 2020), Cultura Elza Perez de Zevedo, citing Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; Corregedor Geral da Justicia (Inspector General of Justice Offices), Rio de Janeiro. Sobre o menino Cultur: Falecimento: 19 de maio de 1939. Nasc. Estimado, 1915, (Pais: Salvador Lopez Perez e Francisca Orsina Navarro), "Brasil, Rio de Janeiro, Registro Civil, 1829-2012", database with images, *FamilySearch.* Disponível em: https://familysearch. org/'ark:/61903/1:1:7991-VPPZ, 9 April 2020, Culto Lopez Perez, citing Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; Corregedor Geral da Justicia (Inspector General of Justice Offices), Rio de Janeiro. Acesso em: 29 mai. 2023.

problemas sociais relacionados, deixando claro seu distanciamento a respeito das ideias anarquistas: "Sem nos agruparmos com arruaceiros e os exploradores do trabalho, declaramo-nos, no entanto, ao lado dos que têm fome e somos os primeiros a nos bater pelos princípios consagrados nos pactos fundamentais dos povos civilizados" (*O Paiz*, 28/03/1920, p. 5).

O texto assinalou que a "voz do canhão" também não seria a solução para os problemas que afetavam a construção da nação pretendida. Considerava os impostos parte das injustiças, sendo a greve uma tática para a luta, culminando "nas reclusões ilegais em prisões infectas" (*O Paiz*, 28/03/1920, p. 5).

O texto do jornal da grande imprensa,[12] *O Paiz,* acentuava a defesa dos presos sob a alegação de que os operários eram "paupérrimos", eram "os humildes operários que protestam, pacificamente, por um direito que julgam seu e sagrado", diferentes dos anarquistas, "que dinamitam" (*O Paiz*, 28/03/1920, p. 5). No dia 31 de março, mais uma vez, foi mencionada a expulsão de Salvador Lopes sob alegação de ser anarquista. No sábado, 17 de abril, a edição de *Gazeta de Notícias* veiculou novamente os nomes dos trabalhadores que se encontravam presos, ressaltando o estado de "extrema miséria" que passavam os dois filhos menores brasileiros de Salvador (*Gazeta de Notícias*, 17/04/1920, p. 3).

Pelas diferentes edições do jornal operário *Voz do Povo,* pode-se observar a denúncia das arbitrariedades por meio das prisões e das expulsões, como o caso do jornalista espanhol Everardo Dias e de outros estrangeiros. Ao publicar a prisão de Salvador e problematizar as condições das crianças Cultur e Cultura, tiradas do convívio com o pai, a *Voz do Povo* divulgou ainda as prisões de

[12] Diferentemente dos jornais operários, a chamada grande imprensa, imprensa comercial ou burguesa constituída por jornais com estrutura empresarial, a exemplo de *Gazeta de Notícias*, *Jornal do Brasil*, *O Paiz*, *Jornal do Comércio* e o *Correio da Manhã*, representava, muitas vezes, os interesses dos proprietários das grandes empresas que constituíram o setor da imprensa com grandes aparatos tecnológicos, subsídios e insumos materiais, além de difusão expressiva (Barbosa, 2007, p. 76).

"Anchyses de Souza, brasileiro, 27 anos de idade, marceneiro", "preso na Central de Polícia; casado; Narciso Marcial Messias Oliver, sapateiro, preso defronte da *Voz do Povo*; recolhido à casa de Detenção", com oito anos de residência no Brasil à época. Augusto Frias, com 38 anos de idade e 15 de residência efetiva, sapateiro, "e até o dia da greve trabalhava na casa 'Elite', à rua Lavradio; Arthur Gomes da Costa, casado, sapateiro, português, com cinco anos de residência no Brasil à época; Manoel Martinez, espanhol com quatro anos de residência" (*Voz do Povo*, 02/04/1920, p. 1).

As prisões e deportações que transformaram as dinâmicas de vida de famílias inteiras, como no caso de Salvador Lopes, estão associadas à "classificação dos estrangeiros em categorias distintas", como reitera Menezes (1996, p. 189). Trata-se de um quantitativo expressivo de imigrantes que, em muitos casos, já residiam em terras brasileiras desde suas infâncias. No projeto de país, rumo ao progresso desejado, os imigrantes eram compreendidos pelas forças dirigentes como úteis à nação e deveriam ser integrados a esse "país carente de identidade" e separados dos estrangeiros "nocivos", "desordeiros", "perigosos", "indesejáveis", expressões cunhadas e propagadas pelos principais instrumentos de poder e ativadas por determinados mecanismos de controle, como a imprensa, a escola e a religião para designar os estrangeiros contestadores (Menezes, 1996).

Nessa direção, as situações das infâncias, denunciadas nos jornais, foram acentuadas em diferentes frentes, pois, além de enfrentar as condições precárias, o trabalho infantil e a ausência e a ineficiência de políticas públicas voltadas para suas necessidades, contavam, em casos como o da família de Cultur e Cultura, com a prisão do pai e com a iminência da deportação. Outro aspecto relevante a ser sublinhado diz respeito às defesas partilhadas por parte desses trabalhadores, experiências que podem ser analisadas a partir das pistas deixadas nas diferentes edições dos jornais mencionados. É possível supor a existência da influência de ideias, inclusive nos nomes dos filhos. Nas primeiras décadas do século XX, foi veiculada a *Kultur*, revista internacional de estudos

filosóficos e questões sociais que circulou no Rio de Janeiro entre 1904 e 1905. A revista, além de veicular a defesa da tendência anarquista mediante análises teóricas de escritores e intelectuais, incentivou a proposta da educação social, que dá a ver uma preocupação com condições de uma sociedade e mais justa e atenta às classes populares. De acordo com Prado (2013), a segunda edição da revista afirmava ser um "instrumento educador da razão e da sensibilidade [...]" (2013, p. 137), o que nos permite perceber os impactos com relação às apropriações a partir das leituras da obra e de seus conteúdos, além do caráter educativo da revista.

Ao abordarmos a questão das infâncias, de suas vidas e o fato de seus pais terem sido imigrantes contestadores da ordem social vigente, envolvidos nas lutas sociais diante de uma sociedade desigual, pensamos na complexidade e pluralidade contida nessas infâncias. Com destaque à complexidade que envolvia essas relações, nas suas circunstâncias variadas - confronto direto, tensões, negociações e rearranjos -, os registros permitem analisar os conflitos entre os trabalhadores em lugares distintos na sociedade com relação às forças estatais e os donos de fábricas: "É tempo de saímos da inércia em que temos vivido. Os salários são insignificantes. Nossos filhos não podem ir à escola. E crescerão como nós. E serão explorados como nós" (*A Classe Operária*, 4/07/1925, p. 3). É possível inferir o desejo pela emancipação da classe para a transformação e para outras possibilidades de vida para seus filhos. Nesse bojo, há a preocupação com a educação dessas crianças, para o entendimento da exploração destacada e as ações necessárias às mudanças em benefício dos interesses dos trabalhadores e de justiça social.

As Infâncias Trabalhadoras

Cotidianamente era denunciado o tratamento e as experiências de violência e exploração econômica e social às crianças nas fábricas. O trabalho infantil e a situação das crianças que acompanhavam seus pais ao local de trabalho evidenciavam a

necessidade de considerar as experiências a partir das diferenças sociais e as desigualdades existentes. Acidentes em locais de trabalho com pessoas de diferentes faixas etárias, decorrentes de problemas advindos das atividades laborais, eram frequentemente relatados nos jornais. *Voz do Povo*, ao noticiar, *Nos ergástulos do trabalho*, apresentou indícios de queimadura por café quente sofrida pelos "menores Mario, de 2 anos, filho de Pedro Coscata, residente à rua Viscondessa de Perassimunga, 44, e Antonietta, de 1 ano, filha de Maria da Conceição, moradora à rua Bento Lisbôa, 56" (*Voz do Povo*, 10/02/1920, p. 2). Não raramente, acidentes envolvendo crianças em locais de trabalho decorriam do fato de muitas famílias, não tendo outros ambientes apropriados e adequados para deixarem seus filhos no período do exercício da atividade laboral, precisarem levá-los às fábricas, estabelecimentos comerciais ou outros locais de trabalho. Sem políticas públicas adequadas, as crianças eram expostas, muitas vezes, a circunstâncias de periculosidade em seus cotidianos.

O texto intitulado *O "Sindicato dos ponto gráficos e as oficinas gráficas"* denunciou as condições de trabalho enfrentadas por "estes meninos" que "apanham puxões de orelhas e bofetões, quando não dão produção de acordo com as conveniências do patrão. A oficina não obedece às condições exigidas pelas regras da higiene [...]" (*Voz do Povo*, 19/07/1920, p. 2). Nessa análise, percebe-se uma abordagem que condenava a exploração das crianças, pontuando, por exemplo, o problema de espaços com pouca ventilação, enquanto o "sr. Moraes cada vez mais aumenta o seu capital à custa da exploração exercida contra as pobres crianças" (*Voz do Povo*, 19/07/1920, p. 2).

Para além dos "trabalhadores dos livros e do jornal" (*Voz do Povo*, 19/07/1920, p. 2), como ressaltaram ao se referir aos gráficos, a luta em defesa dos direitos dos trabalhadores foi destacada reiteradamente nas inúmeras páginas de suas produções, preocupação voltada à classe trabalhadora de diferentes ofícios. Assim, o jornal *Voz do Povo* trouxe à tona o movimento grevista por parte de taifeiros, culinários e panificadores como instrumento de luta, salientando como indispensáveis à resistência, à solidariedade

e à consciência. A respeito da greve declarada, a publicação denunciou as estratégias utilizadas pela grande empresa de navegação, Lloyd Brasileiro, que lançou mão de substituir os grevistas por outros trabalhadores, incluindo crianças. "Ilustram esta nota as duas fotogravuras dos dois meninos embarcados como taifeiros no paquete – Oyapock, confirmando as nossas afirmações [...]" (*Voz do Povo*, 02/09/1920, p. 2).

Figura 1 – A Consciência dos Marítimos - Ainda mais firme está a greve no Loyd Brasileiro

Fonte: *Voz do Povo* (02/09/1920, p. 2).

Dada a importância do movimento grevista, da resistência e da consciência como instrumento de luta, reforçou-se a exploração dos patrões sobre o trabalho infantil. Ainda que não tenhamos maiores informações a respeito da identidade dos jovens[13] (Figura 1), pode-se inferir, pelas imagens, que se trata de crianças vestindo gravatas e chapéus, o que remete a elementos culturais

[13] Não encontramos nomes e demais informações a respeito dos jovens trabalhadores.

característicos de adultos e pretende exprimir seriedade, como forma de inserção no universo da vida adulta.

Ademais, a publicação reiterava como o trabalho infantil era considerado um recurso lucrativo por determinados grupos à época, no sentido de representar uma força de trabalho com custo mais baixo, em comparação ao pagamento de trabalhadores adultos, e de mais fácil adaptação. Nesse sentido, o texto informa a substituição dos grevistas adultos por outro "recurso", o trabalho de:

> [...] ingênuos rapazinhos, crianças que a miséria impele a ir ganhar o pão com o revoltante sacrifício de sua saúde e desenvolvimento, e enganando-as cinicamente com promessas falazes as transporta para bordo dos paquetes, encarregando-os de trabalhos superiores às suas forças e enchendo-as de responsabilidade incompatíveis com a sua tenra idade (*Voz do Povo*, 02/09/1920, p. 2).

Destacam-se alguns trechos elucidativos do que se almejava reforçar: a problematização de uma sociedade que destinava às crianças os espaços de trabalho, desrespeitando os aspectos biológicos e sociais que as constituíam na sua faixa etária. Buscar a força de trabalho infantil para substituir a adulta, a fim de não prejudicar sua produção era uma das estratégias da empresa para o enfraquecimento do movimento grevista. Desse modo,

> Infelizes crianças vilmente arrastadas a prejudicar inconscientemente uma causa digna que também é a deles, pois a causa dos homens do trabalho é a dos proletários, dos desgraçados, dos explorados como eles pequeninos mais do que os adultos o são, irresponsáveis, entretanto do mal que praticaram, elas são as vítimas indefesas do capitalismo desumano (*Voz do Povo*, 02/09/1920, p. 2).

O texto, de forma direta, problematiza o modo como o capitalismo agia nas diferentes intervenções da sociedade. O caso das lutas sociais que envolviam os trabalhadores marcou a questão da consciência, que ficava prejudicada com o trabalho das crianças posto no lugar dos grevistas. As críticas do jornal, no entanto, foram desenvolvidas sem culpabilizar as crianças, uma vez exposta

a dinâmica desse "capitalismo desumano" que crescia a partir da exploração.

Essa função do periódico como instrumento de intervenção social, ficou evidenciada também em *A Classe Operária.* Na coluna *Nossos Correspondentes,* notícias variadas, registradas por trabalhadores de ramos diversificados, divulgavam informações sobre o movimento operário e sobre o universo do trabalho de diferentes estados. A título de exemplo, foram denunciadas as péssimas condições de trabalho vivenciadas na Fábrica de Chapéus Mangueira, sobretudo, por mulheres e crianças. A matéria assinada por F. P.[14] demonstrou insatisfação com a situação relatada, que envolvia cerca de 200 operários (incluindo menores), e informou que daria maiores informações a respeito (*A Classe Operária*, 13/06/1925, p. 2).

Em meio à complexidade que constituía as relações de trabalho no contexto da década de 1920, e à efervescência de debates dela decorrentes, promulgou-se, em 1927, o Código de Menores, que, dentre uma série de orientações e delineamentos sobre a infância, visou regular as relações do trabalho infantil. Nota-se como o trabalho infantil foi uma temática que dividiu opiniões e defesas. Em defesa de uma infância que deveria ser salva das mazelas da sociedade por meio de uma educação moralizadora, a fim de se formar uma nação com novas bases diante de um projeto civilizatório, um grupo de médicos, juristas e demais intelectuais apoiava a regulamentação do trabalho infantil para essa regeneração. No embate de ideias, outros grupos se manifestavam contrários ao trabalho infantil e às teses de regeneração.[15]

Empenhando-se no distanciamento das ações do governo, o debate concernente à infância foi uma temática com expressivos posicionamentos no jornal *Voz do Povo* de 1920. A publicação

[14] Não há informação a respeito de quem assinou a matéria.

[15] Sobre o aprofundamento acerca dos grupos sociais que se manifestavam contrários ao trabalho infantil, ver: (Camara, 2010).

intitulada *Violência inqualificável* denunciou a opressão e a ação violenta de policiais na Quinta da Boa Vista. A crítica condenou a repressão de "agentes da segurança pública, soldados e guarda civis que esbordoaram um grupo de grevistas que demandava a antiga Quinta Imperial, não com o intuito de desordem, mas a cata de um descanso à sombra dos arvoredos" (*Voz do Povo*, 27/03/1920, p. 2).

Ainda, a publicação informou que os grevistas, em sua maioria "composta por meninos", foram tratados sob condução marcada por "insensatez e ausência de critério". Nesse sentido, comparou a diferença entre o governo do presidente Epitácio Pessoa (1919-1922) e a forma como outros países "cuidam melhor da sorte da infância". Na análise, nota-se o teor de confronto às ideias da ordem social emergente, em que "o governo comprado pelo capitalismo estrangeiro joga à prisão inúmeras crianças!" (*Voz do Povo*, 27/03/1920, p. 2).

À luz dos debates que abordaram a questão da infância pelos impressos, Camara (2010) recuperou o caso do menino Bernardino, de doze anos, noticiado em muitos periódicos. Como demonstrado também em diversos jornais comerciais da época e em suas construções a respeito das representações das infâncias, mais do que noticiar inúmeros casos de problemáticas envolvendo a situação das crianças e da infância trabalhadora, os periódicos formularam e elaboraram opiniões a partir de intervenções sociais.

A publicação do *Jornal do Brasil,* de 28 de março do ano de 1926, expôs a degradação de um sistema cruel e desumano que, de todas as formas possíveis, desrespeita a integridade física, emocional e social de muitas crianças, escancarando as desigualdades sociais. Ao retratar a prisão arbitrária do engraxate, o texto do jornal comercial apresenta o relato do menor e todo o abuso e violência sofridos por ele. Camara (2010) argumenta que, no caso de Bernardino e nos demais casos abordados em outras publicações, os jornais refletiram sobre a "necessidade de se pensar" as especificidades da infância, inclusive, com relação ao mundo do trabalho, mas não demonstravam nenhum questionamento sobre o "fato do menino não ter sido ouvido pela polícia em sua versão

para o ocorrido ou mesmo para os motivos que ocasionaram em sua detenção".

Ainda segundo a pesquisadora, a análise do periódico centrou "no problema que envolvia os 'menores criminosos' e a conveniência de tirá-los das ruas, encaminhando para instituições apropriadas na sua regeneração" (Camara, 2010, p. 58, grifos da autora), recurso utilizado, sobremaneira, pelas instituições estatais como forma de garantir o estabelecimento da ordem. O embate - em meio à diversidade de interlocutores dos periódicos - é percebido nos discursos e nas práticas que se expandiam para solucionar as questões relativas à infância das classes trabalhadoras e suas interfaces, a exemplo daqueles que enfrentavam o trabalho no início de suas vidas. *Voz do Povo* nos mostra como crianças, adolescentes, trabalhadores em outras faixas etárias e colaboradores dos jornais sofriam retaliações por parte das forças policiais.

Ao publicar *A exploração das crianças nas fábricas*, o jornal demonstrou seu posicionamento em relação à "ganância burguesa", ao "industrial avaro e prepotente". A perspectiva sinalizada condenou a exploração infantil nas fábricas com "pesados serviços e a serões diários e penosos, substituindo assim por um pseudo salário o braço do adulto, do trabalhador" (*Voz do Povo*, 17/10/1920, p. 1).

Ainda, denunciou "as complicadas engrenagens das máquinas", questionando os espaços para as crianças, além de condenar os valores desiguais e as diferenças salariais. A esse respeito, ao indagar "Quando isso se dá com esses menores o que não se dará com as crianças de tenra idade, que há tantos?", problematizou como muitas crianças eram introduzidas em atividades laborais desde muita novas, com remunerações mais baixas em comparação aos demais trabalhadores (*Voz do Povo*, 17/10/1920, p. 1).

Nesse período, o texto de *Voz do Povo*, mesmo sem assinatura, indicia alguns posicionamentos sobre como as crianças eram vistas em uma sociedade que não as reconhecia como cidadãs com direitos. Nessa oportunidade, criticou, de forma expressiva, o

trabalho infantil e as conduções de ordem liberal. Ao analisar os sentidos que se desejavam exprimir, referentes à infância e à adolescência na sua relação com a fase adulta do ser humano, o jornal pontuou que: "E ainda se se tivesse uma certa consideração pela sua inferioridade, pela sua adolescência [...]" (*Voz do Povo*, 17/10/1920, p. 1).

O uso de tais termos permite uma inferência: o entendimento da infância e da adolescência como preparo para a fase adulta, concepção que coloca o adulto como o ápice do desenvolvimento humano e que percebe a infância e a adolescência como estágios transitórios cuja finalidade essencial é moldar e lapidar para os caminhos da vida adulta. O discurso também trata da fragilidade corporal, do corpo ainda em formação, tendo em vista os "pesados serviços e a serões diários e penosos substituindo assim por um pseudo salário o braço do adulto, do trabalhador" (*Voz do Povo*, 17/10/1920, p. 1).

Nas diferentes fábricas de tecidos da cidade do Rio de Janeiro, o trabalho de crianças representava um quantitativo expressivo. A publicação *Ao público e aos Trabalhadores* retratou, em diferentes momentos da construção do texto, o ambiente hostil e precário vivenciado pelas crianças que trabalhavam na fábrica, demonstrando também a tática (Certeau, 2014) de greve após a demissão de "nove de seus infantis companheiros":

> Já é do domínio público a greve desencadeada na Fábrica de Tecidos de D. Isabel pelos meninos empregados na secção de fiação, em virtude do gerente da mesma sr. Blummer despedir injustamente nove de seus infantis companheiros, do modo mais arbitrário, despótico e vingativo que é possível imaginar-se.
> **Os infantis operários cuja sociedade mal organizada atira para as negruras das fábricas na idade de escola e dos brinquedos, diante da tirania de tal gerente ferindo dos seus camaradas, atirando os para o asfalto das calçadas, sujeitos a morrer de fome e a viciar-se, declararam que não trabalhariam enquanto os seus nove colegas não fossem readmitidos; e o sr. Blummer resolveu fechar a fábrica, obrigando a uma paragem forçada centenas de trabalhadores, cheios de família que nada tinham com o caso e que trabalhavam noutras secções!**

> Diante deste fato cuja prepotência atinge as raias do absurdo e da incongruência, nós lançamos o mais veemente e vigoroso protesto contra as manobras dum gerente tão arrebatado e tão insensato, que se está excedendo, fazendo cousas que nunca os seus antecessores fizeram e prejudicando nos grandemente gritando a plenos pulmões: só queremos justiça. Só retomaremos o trabalho quando os companheiros despedidos voltarem de cabeça erguida para dentro da fábrica!
> **Somos pequenos, mas temos um grande coração. Nascemos em época de liberdade e não nos curvaremos a escravidão. Abaixo os despotismos dos Blummer estrangeiros que nos insultam e nos espezinham!**
> Pedimos o comparecimento de todos os operários das Fábricas de Tecidos de Petrópolis a tomar partido na reunião monstro, hoje as 7 horas da noite, à rua Marechal Deodoro n. 26.
> Petrópolis, 29/10/1920. *Os fiandeiros da D. Isabel* (*Voz do Povo,* 30/10/1920, p. 2, grifos nosso).

Veiculado no dia 30 de outubro, na coluna *Reivindicações do proletariado*, o texto de *Voz do Povo* sugere os movimentos dos meninos em protesto, após medidas arbitrárias, demonstrando táticas ativas desses atores sociais em meio a experiências que evidenciam condições precárias de trabalho. Os responsáveis estrangeiros pela fábrica, sr. Blummer, tiveram que fechá-la, em meio à agitação, que questionava as arbitrariedades e reivindicava a readmissão dos operários demitidos, demonstrando a tensão decorrente da não conformidade com as demissões. A afirmativa "Somos pequenos, mas temos um grande coração", mesmo que o texto não tenha sido escrito exclusivamente por uma das crianças, aponta para a inclusão dos meninos na mensagem a ser compartilhada.

Ao se referir à Fábrica de Tecidos de D. Isabel, *Voz do Povo* questionou, mais uma vez, a concepção de educação que legitimava o trabalho das crianças nas fábricas, confrontando uma "sociedade mal organizada" com o posicionamento questionador do trabalho de crianças em "idade de escola e dos brinquedos" (*Voz do Povo,* 30/10/1920, p. 2). Em outra publicação, meninos que protestavam no trabalho eram vistos como agitadores. As ações dos operários - expressas em "responderam", "protestaram", "pediram

satisfação" e "abandonaram" - apontam para as elaborações desses atores sociais diante da situação e revelam experiências a respeito de suas intervenções na realidade. Em meio à situação de opressão, os trabalhadores criavam estratégias como forma de contestar as situações vividas (*Voz do Povo*, 21/11/1920, p. 1).

As experiências das crianças nas fábricas perpassaram anos. Em *A Classe Operária*, o texto, também escrito na primeira pessoa do plural para remontar a um pertencimento e coletividade, denunciou as condições de trabalho e exemplificou aspectos de seus cotidianos na labuta. Reivindicando os seus direitos, os pequenos operários destacaram as longas jornadas de trabalho e os salários, como exposto a seguir

> Na Fábrica de Calçados Coelho
> Nós, pequenos operários da fábrica de calçados Coelho, a Rua da Constituição, vimos reclamar os nossos direitos. Entramos as 7. Largamos as 10. Entramos novamente às 11. Largamos as 16:30min. Aos sábados, largamos às 13:15. Trabalhamos semanalmente 48 horas. Há companheirinhos do pesponto com 16 anos, que ganham 3$500. Outros com 14 anos, ganham 2$. Outros com 13 anos, ganham 2$. Moramos longe, em São Cristóvão, Quintino e até em Cavalcanti, na Linha Auxiliar.
> Queremos ganhar mais 1$ e trabalhar somente 42 horas semanais.
> Somos menores: não podemos trabalhar as mesmas horas que um homem - Os pequenos operários da fábrica de calçados Coelho (*A Classe Operária*, 27/06/1925, p. 1).

O apontamento sobre "os nossos direitos" reitera o debate sobre melhores condições de trabalho e de vida, temática que atravessava o cotidiano de um grupo de crianças. No texto de *A Classe Operária*, é possível identificar as diferenças salariais de acordo com a idade, por exemplo, quanto menor fosse o trabalhador, possivelmente mais baixo seria o valor. Pelas fábricas de estreitinhas, de calçados, de tecidos, notamos parte das experiências das crianças à época, imersas no mundo do trabalho.

Em contraposição à exploração vivenciada pela infância trabalhadora, os articulistas e os jornais manifestaram as incoerências de uma sociedade cujas fábricas, outras atividades

laboriosas e até mesmo a dinâmica da venda dos jornais da imprensa empresarial se fundamentavam em bases estratégicas aglutinadas à força do trabalho infantil. Ao se destacar como órgão dos trabalhadores, *A Classe Operária* fez questão de pontuar sua ação: "é como um olho [...] a mergulhar em todos os antros do industrialismo, a velar pelo proletariado [...] a atenção dos trabalhadores das cidades e dos campos" (*A Classe Operária*, 13/06/1925, p. 1). Intitulada *O martírio das crianças proletárias em Sapopemba*, a publicação (Figura 2) denunciou o cotidiano das crianças nas longas jornadas: "continuam a fazer 'serão' até às 8 horas da noite entrando às 7 da manhã". A situação dos pequenos operários da Fábrica de Tecidos de Linho de Sapopemba, atual Deodoro, em Irajá, Rio de Janeiro (Mendonça, 2017, p. 37), era combatida no jornal:

Figura 2 – "O Martírio das crianças proletárias em Sapopemba"

[...] O Sr. Antônio Teodoro, mestre dobação? e bobinas, cerca as crianças para elas não saírem. Que coração o deste homem! De certo ele nunca teve filhos. E não se lembra que já foi criança...

Os pais dos pequenos operários vão pedir por eles. Teodoro alega, porém, que para dispensar um, teria que dispensar todos. E não atende.

A que ponto a economia capitalista transforma o caráter de um homem!

Tal fato prova que o serão é obrigatório na Fábrica de Tecidos de Linho de Sapopemba.

O jornal de trabalhadores não poderia silenciar o martírio dessas crianças.

Entre os pequenos gazeteiros

Outras crianças martirizadas são os pequenos vendedores de jornais. Ganham 20 réis em cada jornal. Vendendo 200 ficam com 4$ diários. Há alguns mais espertos, que conseguem vender 300 e 400 jornais. São 300 e 400 envenenadores do proletariado com a literatura corrompida e corruptora do inimigo burguês. Pobres crianças que nem calculam o mal que fazem a própria classe - a classe trabalhadora!

Rotos, sujos, dormem sobre os montes de papel nas oficinas, ou mesmo, na própria calçada ou nos portões, encolhidos como um tatu-bola.

Interrogamos um deles. Perguntamos quais eram as suas aspirações. Aspirações? Eis uma palavra que não existia no seu dicionário. Mandou que perguntássemos no patrão.

Desditosas crianças proletárias!

No meio dos pequenos serviçais

Nas ruas Uruguaiana e Quitanda no centro da cidade, na Light, nos mensageiros e agências, há uma grande quantidade de garotinhos de 10 e 13 anos, que são porteiros, levam recados, vão e vêm a serviço dos patrões. Ganham 40$ 50$ e 60$ a seco. Trabalham oito horas e mais. Não tem associação. Preferem o salário a seco porque assim economizam na comida. Alimentam-se mal. E assim, preparam a cama para a tuberculose...

Desejariam ganhar 80$000. Mas, como fazer valer os direitos, se não são associados e se a mão de obra é em demasia?

Pobres crianças proletárias! (*A Classe Operária*, 13/06/1925, p. 1).

Em caráter de denúncia e de questionamento dos limites e dos níveis de exploração da "economia capitalista", na qual se baseava a organização social, o texto problematiza as experiências das

crianças que trabalhavam em estabelecimentos industriais em longas jornadas, péssimas condições alimentares e a dinâmica que envolvia o trabalho. Ainda que houvesse a intervenção da família, é possível presumir as relações de controle envolvidas.

Além da Fábrica de Linho, outra crítica se referia ao trabalho de crianças com venda de jornais. A publicação escancarou um cotidiano no qual as crianças eram expostas a perigos, precariedades e vulnerabilidades. Nessa direção,

> Constituindo-se como espaços de sobrevivência para as camadas populares, composta por trabalhadores autônomos, semi assalariados e assalariados, as ruas eram marcadas pela heterogeneidade dos seus frequentadores, em grande parte, emigrantes rurais e imigrantes estrangeiros que lhes davam um caráter de hibridação, próprio de um grande centro. Vendendo jornais, bilhetes de loteria ou doces nas ruas, fazendo carretos nas feiras, engraxando botas nas esquinas, servindo de ajudante no comércio, entregando encomendas ou realizando extensas jornadas de trabalho nas fábricas, em casas de espetáculos e circos, sem garantia, segurança e a troco de ínfimos salários ou, em casos, da comida e de um teto para abrigá-las, as crianças eram, muitas vezes, vítimas de violências, castigos, mutilações e de aliciamento, principalmente as do sexo feminino […] (Camara, 2010, p. 48).

No caso descrito, *A Classe Operária* apontou para a imprensa que compactuava com tais práticas e delas se alimentava, imprensa essa caracterizada pelo jornal operário como "uma literatura corrompida e corruptora do inimigo burguês" (*A Classe Operária*, 13/06/1925, p. 1). Pelo tom combativo e crítico ao sistema, é possível inferir que essa menção se refere aos jornais constitutivos da chamada grande imprensa. Além disso, a publicação denunciou elementos de uma sociedade desigual que não oportuniza alguma estrutura para essas crianças, dentre as quais uma parte expressiva vivenciava experiências problemáticas de moradia, alimentação, higiene e saúde. Por exemplo, o texto assinalou os valores direcionados ao pagamento, os quais, por serem muito baixos, dão a ver a estratégia de exploração da força de trabalho.

O jornal registrou também o agravamento da situação em razão do não agrupamento dos trabalhadores, o que enfraquecia a

organização por táticas de mobilização, mas deixou clara a importância do movimento associativo como forma de alterar as precárias condições enfrentadas. Em "Pobres crianças que nem calculam o mal que fazem a própria classe - a classe trabalhadora!" (*A Classe Operária*, 13/06/1925, p. 1), o jornal se refere ao problema social que colocava as crianças no trabalho e à mentalidade que alimentava o sistema, utilizando uma força de trabalho considerada mais econômica e maleável e promovendo o lucro dos proprietários.

Considerações finais

Questionamentos relativos à "educação das crianças" (*Voz do Povo*, 03/09/1920, p. 1), como no texto *E a educação dos filhos?* (*A Classe Operária,* 6/06/1925, p. 1), reiteram como as infâncias constituíram as pautas das classes trabalhadoras, registrando, nos jornais operários, a crítica à organização da sociedade que, estruturada sobre elementos excludentes e desiguais, não assegurava os direitos das crianças. Mais uma vez, notamos um posicionamento que contestava o assistencialismo concernente "à caridade pública", o qual mascarava ou não atendia às efetivas necessidades.

Em síntese, os periódicos trouxeram os debates acerca das concepções que envolviam a temática das infâncias e que as compreendiam em sua diversidade. Numa década de discussões, conferências e intervenções diferenciadas, inclusive no período que corroborou para a elaboração do Código de Menores, no ano de 1927, distintas defesas foram pontuadas. Nos jornais operários foram assinaladas opiniões diversas acerca do trabalho infantil, circunstância essa vivenciada em diferentes países. Além disso, havia críticas sobre o modo como o governo tratava as crianças das classes trabalhadoras, diferentemente das classes mais abastadas. Logo, problematizava-se uma educação que valorizava o trabalho como regenerador e exemplo moralizante desde a tenra idade para organização da sociedade e, ao mesmo tempo, desenhavam-se apontamentos de enfretamento com a elaboração de políticas públicas.

Nos debates por parte de diferentes áreas, a exemplo da medicina, direito, psicologia e educação, a infância era parte integrante do ideário da nação civilizada pretendida, no sentido da construção da nação e da identidade da sociedade que desejava se estabelecer e construir. Nessa perspectiva, esta análise focalizou como os periódicos trouxeram e problematizaram a questão da infância pobre e trabalhadora mediante as desigualdades sociais que impactavam e constituíam a sociedade da época.

Referências

A Classe Operária: Jornal de trabalhadores, feito por trabalhadores, para trabalhadores. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=086569&pesq=

BARBOSA, M. **História cultural da imprensa:** Brasil, 1900-2000. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

BATALHA, C. **O movimento operário na primeira República.** Rio de Janeiro, Zahar, 2000, pp.7-68.

CAMARA, S.; SILVA, D. A Judicialização da Infância: Concepções em torno do trabalho infantil no Código de Menores de 1927. **Cadernos Cajuína**, v. 6, p. 252-274, 2021.

CAMARA, S. **Sob a Guarda da República.** A infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: Artes de Fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FERREIRA, M. N. **Imprensa operária no Brasil**: 1880-1920. São Paulo, Editora Ática, 1988.

GAZETA DE NOTÍCIAS. Disponível em: https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/Jornal do Brasil. Disponível em: https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/

MACIEL, L. A. Imprensa, Esfera Pública e Memória Operária – Rio De Janeiro (1880-1920). **Rev. Hist**., São Paulo, n.175, p.415-448, 2016.

MENDONÇA, L. C. **Jornalismo como missão**: militância e imprensa nos subúrbios cariocas, 1900-1920. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.
MENEZES, L. **Os indesejáveis. Desclassificados da modernidade**. RJ: EdUERJ, 1996, p. 187-236.
O PAIZ. Disponível em: https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/
PRADO, A. A. Imprensa, cultura e anarquismo. *In:* MARTINS, A. L.; DE LUCA, T. (org.). **História da Imprensa no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 131-148.
RIZZINI, I.; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.
VOZ DO POVO. **Órgão da Federação dos trabalhadores do Rio de Janeiro e do proletariado em geral**. Rio de Janeiro, ano I, 1920. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=720003&PagFis=0.
THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1981, p.180-201.

CAPÍTULO 8

Infância, justiça e proteção: o Decreto nº 16.272/1923 na construção do juízo de menores da capital do país

Dante Batista Silva

Introdução

> Em história, tudo começa com o gesto de *selecionar,* de reunir, e, dessa forma, transformar em 'documentos' determinados objetos distribuídos de outra forma. Essa nova repartição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos, mudando, ao mesmo tempo, seu lugar e seu estatuto. Esse gesto consiste em 'isolar' um corpo, como se faz em física. Forma a 'coleção'. [...] Longe de aceitar os 'dados', ele os constitui (Certeau, 1982, p. 30).

O trabalho do historiador consiste em analisar o passado a partir das questões do presente, reconhecendo as diferenças temporais e as possíveis descontinuidades. Como destaca Michel de Certeau (1982, p. 30), a história não parte de "dados" prontos, mas os constitui, selecionando, reunindo e transformando objetos dispersos em documentos. Essa operação não apenas altera o estatuto desses objetos, mas também redefine sua significação no campo do conhecimento histórico. Assim, ao investigar o passado, o historiador não apenas busca compreender a recorrência de problemas contemporâneos em outras épocas, mas também interroga as condições que permitiram a permanência ou a transformação de determinados acontecimentos e estruturas ao longo do tempo.

Este texto é parte da pesquisa no Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Proped, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Linha de Pesquisa

"Instituições, Práticas Educativas e História", e dos resultados das discussões e pesquisas realizadas como membro do Grupo de Pesquisa em "História da Educação e Infância" – NIPHEI, sobre os debates em torno da proteção da infância e do Código de Menores de 1927.

Este trabalho tem como tema a análise das políticas de proteção infantil e das discussões sobre a delinquência precoce no Brasil, especialmente a partir da promulgação do Decreto nº 16.272/1923, que regulamentou a assistência a menores abandonados e delinquentes. O objetivo principal é examinar as mudanças nas abordagens jurídicas e sociais voltadas para a infância. Para este estudo, selecionaram-se fontes primárias com o artigo e matéria do jornal *O Social* (1923), que aborda a questão da delinquência e do abandono infantil, e que são essenciais para compreender o cenário social e jurídico da época. Além disso, a pesquisa também recorre à análise de documentos legislativos, como os Códigos Penais de 1830 e 1890, e o Decreto nº 16.272 de 1923, que regulamentou a proteção de menores.

A fundamentação teórica se apoia nas perspectivas da história social e da história da infância, dando destaque às mudanças nas leis e aos discursos de pensadores que impactaram a formulação de políticas de proteção infantil. Autores como Michel de Certeau (1982) e Robert Darnton (1986) fornecem as bases teóricas necessárias para analisar o trabalho do historiador na escolha e interpretação das fontes históricas.

A metodologia utilizada combina análise de documentos e abordagens historiográficas. Por meio de uma investigação das fontes legislativas e periódicos, busca-se estabelecer uma análise entre os textos legais, as ações dos pensadores e a situação social da criança exposta na imprensa. A seleção dos documentos visa compreender como as discussões sociais e legais se entrelaçaram na contribuição para formar um sistema de justiça direcionado aos menores.

Assim, ao iniciar uma viagem investigativa pelos arquivos, o pesquisador deve realizar, de maneira atenta e cuidadosa, a identificação e seleção das fontes consultadas. Darnton (1986) alerta

sobre o risco do anacronismo, que pode surgir devido à falsa sensação de intimidade com o passado. Isso ocorre porque um objeto de investigação histórica pode revelar fatos desconhecidos ou ignorados que são historicamente relevantes.

Ao refletir sobre o abandono, a delinquência e a falta de assistência para com os menores, a partir da matéria jornalísitca selecionada do Jornal *O Social*, *"Menores Delinquentes e Abandonados"*, de 29 de dezembro de 1923, argumenta-se acerca da promulgação do Decreto nº 16.272 de 1923,[1] que estabeleceu medidas providenciais de assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes no Brasil. Essa sanção foi o resultado de intensos debates promovidos por diversos setores da sociedade, pela imprensa da época e pelos membros do Congresso Nacional, que clamavam por um tratamento de assistência e proteção para as crianças desvalidas:

> Acha-se já publicado, ofifcialmente, o decreto que aprova o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes. Não foi debalde que espíritos humanitários, quer por intermédio da Imprensa, quer no Congresso Nacional, ventilaram de modo assaz brilhante, a questão em torno da qual girava a sorte de um sem número de pequeninas almas desprotegidas, entregues ao mais revoltante descaso por parte dos próprios paes, que, por sua vez, não encontravam nas autoridades competentes, como deviam, um correctivo efficaz, que os impellisse a cumprir com a ardua e ao mesmo tempo honrosa missão de educarem e preparaem physica, moral e intelectualmente seus filhos.Taes clamores, como era desesperar, provocaram do governo a assignatura do Decreto acima alludido, o qual tomou o n. 16.272, pois ao governo não deixou também de impressionar a verdadeira multidão

[1] O Decreto nº 16.272, de 20 de dezembro de 1923, estabelece diretrizes para a assistência e os cuidados voltados a menores delinquentes e abandonados, em conformidade com a Lei nº 4.242 de 1921. De acordo com esse decreto, são considerados abandonados os menores com menos de dezoito anos que não têm um lar fixo ou uma ocupação que assegure sua subsistência, ou que estejam sob a tutela de pais que se envolvem em comportamentos considerados imorais ou contrários aos bons costumes. Os delinquentes, por sua vez, são aqueles que perambulam pelas ruas, distantes de seu lar. O Artigo 24 estabelece que menores de quatorze anos, seja na condição de autores ou cúmplices de fatos previstos como crimes ou contravenções, não poderão ser submetidos ao processo penal.

> de menores atirados por ahi ao abandono, muitos dos quaes por influência do meio deleterio, iam- se tornando frequentadores assiduos da casa de detenção, de parelha com delinquentes de maior edade, na sua maioria, constituída de individuos affetos a prática do crime. Esse systema de correcção produzia, como é bem de ver, o mais contraproducente dos effeitos que se pode imaginar, pois, como é sabido por quanto se interessam pelo assumpto, do Convívio com homens contumazes nas transgressões do Código Penal, tiravam os menores novos subsídios para formação de um verdadeiro cabedal de delinquência. Tal sistema não impedia, antes criava diariamente mais crimes, peiores acções (*O Social*, 1923, p. 12).

A partir da fonte selecionada para o estudo, destacamos a periodização e a problematização da ideia, emergindo outros sujeitos da história, da infância, da mulher. Contudo, não se trata apenas de elencar a matéria do jornal como fonte; ousa-se, a partir dela, inquirir e problematizar.

Empregando a história da infância, delimitando a periodização e dialogando com as representações da infância, demonstra-se o quanto o Código Criminal do Império do Brasil de 1830 e o Código Penal de 1890 não denotavam a temática da infância.

O foco deste texto é analisar as leis criminais existentes até a promulgação do Decreto nº 16.272 de 1923, o qual proporcionou melhorias nas condições de assistência e proteção dos menores. O estudo sobre a infância desperta no pesquisador o interesse de não ser indiferente e nem omisso à historia, no que tange ao tratamento dado pelo Estado ao colocar menores infratores com adultos nas casas de detenção. Ao mesmo tempo, buscou-se examinar com atenção as leis penais, inclusive comparando-se nas leis o que de melhor ofereciam no aspecto de proteger e regenrar os menores desvalidos.

O texto discute a ausência de leis protetivas para os menores de acordo com a matéria jornalística selecionada, aponta relevante crítica ao tratar os menores infratores como se adultos fossem e os depositando na Casa de Detenção, evidenciando violência e abandono institucional para com os menores até a promulgação do Decreto nº 16.272 de 1923, proposto como uma solução para a

assistência e proteção da infância. Destaca-se na fonte selecionada do Jornal a criação de um juízo especial para atuar nas questões dos infantes delinquentes e abandonados.

Conforme Evaristo de Moraes (1927), a Lei Orçamentária Federal 4242 de 1921 autorizava a criação do juizado especial para menores, o que resultou na promulgação do Decreto nº 16.272, em 20 de dezembro de 1923. O decreto estabelecia o funcionamento de tal juizado para o tratamento de menores envolvidos em atos criminosos:

> O menor, indigitado autor de crime ou contravenção, que contar mais de 14 annos e menos de 18, será submetido a processo especial, tomando, ao mesmo tempo, a autoridade competente as devidas informações, a respeito do estado physico, mental e moral dele, e da situação social, moral e econômica dos paes, tutor ou pessoa encarregada da sua guarda; si o menor fôr abandonado, moralmente pervertido, ou estiver em perigo de o ser, a autoridade o internará em uma escola de reforma, por todo o tempo necessário á sua educação, que poderá ser de três anos, no mínimo, e de sete anos, no máximo (De Moraes, 1927, p. 217-218).

O autor afirma que crianças com menos de quatorze anos não devem ser sujeitas a processos criminais de qualquer natureza. Contudo, se forem vistas como abandonadas ou delinquentes, precisam ser enviadas para lugares como asilos ou escolas que ofereçam assistência e regeneração. O decreto trata sobre o ato do abandono de menores, assim como as ações aplicáveis aos menores e regulamenta a estrutura e organização do Juízo Privativo de Menores.

Com a promulgação da Lei 4.242, em 5 de janeiro de 1921, tornou-se proibido iniciar um processo criminal contra menores de quatorze anos. A criação do primeiro Juízo Privativo para atendimento a crianças e adolescentes no Rio de Janeiro, em 1924, representou um progresso significativo. Esse parecer especializado representou um avanço fundamental na implementação de políticas de proteção à infância no Brasil. A nomeação do Juiz Mello Mattos para esse cargo representou um momento importante, já

que ele teve um papel crucial na implementação de um sistema de justiça juvenil mais apropriado (Marcilio, 1998).

Destarte, provocar o debate e encontrar soluções de proteção para a infância se traduzia no projeto de modernização do país, e, ao mesmo tempo, prometia solucionar um problema social que o assolava; ou seja, disciplinando a criança pobre, poder-se-ia exercer o controle da delinquência.

Lei penal e a proteção de menores

> O menor apareceu como sujeito eminentemente urbano, nascido nas e das contradições sociais acirradas no transcorrer do século XIX para o XX, época de um outro contrato social fundado sobre regras definidas de acordo com a ordem social pretensamente hierárquica surgida com a República. As instituições e leis criadas desde então criminalizaram a rua, pois abandonados, expostos e menores, eram sujeitos cujas experiências de vida aconteciam em grande medida nesse espaço. Assim, a lei delimitou a condição da menoridade, identificando os que eram abandonados moralmente, materialmente, órfãos e, do outro lado, os delinquentes e criminosos (Fonseca 2007, p. 3).

A história dos direitos da infância no Brasil é marcada por um período em que não se tratava o menor como sujeito de direito, ignorando-se a necessidade de um regramento jurídico específico para as crianças. Isso ocorre porque o Código Criminal de 1830, foi reconhecido como uma lei autoritária de controle social e com a marca de um Estado violento.

O período Imperial, que perdurou até 1889 com a proclamação da República, deixou uma herança jurídica: o Código Penal Imperial de 1830. De acordo com Silveira (2010):

> Voltando o olhar para o Direito Penal, podemos dizer que as origens mais remotas da forte 'violência de Estado' que se desenvolveu com especial magnitude nos primeiros anos da República e durante o Estado Novo são as Ordenações Afonsinas, Mauelinas e Filipinas, que apresentavam invariavelmente penas rigorosas. O Código Criminal do Império, de 1830, desenvolveu-se a partir da perspectiva de substituir esse aparato legal e institucional herdado de Portugal (2010, p.111).

Nessa direção, o autor aponta a mudança e a continuidade das leis criminais no Brasil, revelando a influência do sistema jurídico de Portugal e a posterior busca por adaptação no contexto do país. A força do Estado, vista principalmente no começo da República e no Estado Novo, tem raízes muito antigas que voltam às Ordenações Afonsinas, Manuelinas e Filipinas – conjuntos de regras coloniais conhecidas por penas rigorosas e um controle social forte.

Esses sistemas legais afetaram diretamente como o Estado Brasileiro lidou com os crimes. O Código Criminal do Império de 1830 foi elaborado com a ideia de substituir essa forma punitiva por uma lei própria, em teoria, mais adequada ao contexto do país na época. No entanto, essa alteração não aboliu completamente a tradição de punições rigorosas: a repressão do Estado permaneceu presente e até piorou nas épocas seguintes; ou seja, a substituição das Ordenações por um Código Penal novo não fez uma ruptura total da repressão.

O Código Penal de 1830 não abordava a proteção aos menores. As leis naquela época refletiam que crianças eram vistas principalmente como dependentes do cuidado dos pais ou responsáveis, sem ter direitos próprios reconhecidos. Com a Constituição de 1891 e as discussões acerca da necessidade da construção do Primeiro Código de Menores de 1927, tornou-se claro o ato de proteger crianças como um dever legal e social.

A legislação destinada às crianças nos Códigos Penais do século XIX, como o Código Criminal do Império de 1830 e o primeiro da República (Brasil, 1830), demonstrava uma visão que via a idade como o principal fator para avaliar a responsabilidade penal. Conforme o Artigo 10 desse Código (Brasil, 1830), indivíduos com menos de quatorze anos não eram reconhecidos como infratores, não importando as condições de suas ações.

Antes da promulgação do Código de Menores de 1927, a lei Brasileira apresentava poucas regras claras para a proteção das crianças, o que acentuava a delinquência e o abandono de menores (Alves, 2020). As regras legais demonstram ideias sobre a infância

que mudam com os valores e os contextos sociais de cada época (Alves, 2020).

Em 20 de setembro de 1890, o Governo Provisório expediu o Decreto 774, que retirou a pena de galés, a redução da pena perpétua para 30 anos e contando-se na execução da pena o tempo de prisão preventiva que estabelecia sua prescrição, já que a redação do Artigo 65 do Código Criminal tratava como imprescritíveis, o que se pode entender como sendo aplicável tanto no que tange a uma pretensão punitiva como à execução de uma pena. Cito o Art. 65: "As penas impostas aos réos não prescreverão em tempo algum" (Brasil, 1890).

Desse modo, percebe-se que, de 1830 até a edição do Decreto 774 de 1890, os cidadãos que cometessem crimes estariam sujeitos à responsabilidade criminal de forma eterna, mesmo que o Estado viesse a demorar para processar, julgar ou aplicar uma pena. O Estado poderia fazer isso a qualquer momento, já que os crimes não sofriam o efeito da prescrição.

A denominada pena de galés estava presente no Código Criminal de 1830, especificadamente no Artigo 44, que tratava de condenar os escravos livres e pobres em caráter perpétuo de prestação de serviços ao Governo: ”A pena de galés sujeitará os réos a andarem com calceta no pé e corrente de ferro, juntos ou separados, e a empregarem-se nos trabalhos públicos da Província onde tiver commettido o delicto, á disposição do Governo" (Brasil, 1830).

Siqueira[2] (1872) tece comentários críticos sobre o projeto do novo Código Penal de 1890, o qual não foi capaz de satisfazer as

[2] Galdino Siqueira, Desembargador aposentado do Tribunal de Justiça do antigo Distrito Federal, nasceu em 23 de janeiro de 1874, na cidade de Mococa, em São Paulo. Foi professor catedrático de Direito Penal e Prática de Processo Penal da Faculdade de Direito de Niterói, Estado do Rio de Janeiro, membro da Sociedade Brasileira de Criminologia e sócio correspondente da Academia Mexicana de Ciencias Penales, México. Foi promotor público durante vinte e um anos: primeiramente em sua terra natal, nas Comarcas de Santa Cruz das Palmeiras e de Dois Córregos; depois, assumindo o Marechal Hermes da Fonseca o governo do país, Rivadávia Correia, então Ministro da Justiça, nomeou-o 5º Promotor Público do Distrito Federal, cargo que ocupou até agosto de 1919. Classificado em

necessidades do país. Havia muitas críticas em razão de não corresponder com a cultura do direito brasileiro da época. Siqueira (1872) comenta:

> Sem methodo scientifico, quer na distribuição geral das figuras delictuosas, quer na coordenação destas entre si, sem technica rigorsa, lacunoso em muitos pontos, parco daquilo que já tem tido entrada no direito positivo de povos cultos, e resultadodas elocubrações scientificas, da observação atenta, com penalidade ineficaz, em geral, para proteção dos interesses idividuaes e sociaes, o que encerra de bom é, as mais das vezes, reprodução do anterior código ou de leis especiaes, e isto mesmo quando não modifica ou altera. (1872, p.12).

Ainda, de acordo com Siqueira (1872), é possível constatar que o Código Criminal de 1890 era uma lei repressiva que antecedeu o texto Constitucional almejando estabelecer direitos fundamentais. Isso significa que o Código tinha como finalidade alcançar o controle social pela característica de uma norma autoritária. A esse respeito, transcrevo a exposição de motivos do Decreto nº 847, de 11 de Outubro de 1890:

> O Generalissimo Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil, constituído pelo Exercito e Armada, em nome da Nação, tendo ouvido o Ministro dos Negocios da Justiça, e reconhecendo a urgente necessidade de reformar o regimen penal, decreta o seguinte: CÓDIGO PENAL DOS ESTADOS UNIDOS DO BRAZIL (Brasil, 1890).

Ao analisar o Decreto nº 847 de 11 de outubro de 1890, que promulgou o Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, constata-se em seu Artigo 4.º que a lei é aplicável a qualquer sujeito, independentemente da nacionalidade, se este vier a praticar fatos descritos na norma como crimes puníveis no território brasileiro.

---

concurso público pela antiga Corte de Apelação do Distrito Federal, atual Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, presidiu o Tribunal do Júri e foi Juiz de Direito da 4ª Vara Criminal, da 5ª Vara Cível e da 2ª Vara de Órfãos e Sucessões. Prefácio de Ministra Laurita Hilário Vaz (Siqueira, 1872).

Em síntese, o código regulamenta no Título I os destinatários da Lei, como narrado acima, com exceção dos crimes de responsabilidade do Presidente da República, dos crimes militares em razão da existência de legislação própria e, por último, dos crimes não previstos na lei criminal em face da polícia e economia administrativa dos Estados, de acordo com o Artigo 6.º.

Os Artigos 7.º e 8.º (Brasil, 1890) abordavam a descrição de crime e contravenção. Dessa forma, crime é definido como qualquer ato que pode ser considerado punível e culposo conforme a legislação penal, enquanto contravenção refere-se a uma conduta irrelevante que pode resultar em penalidade devido ao não cumprimento das restrições estabelecidas pelas leis e pelos regulamentos.

Cabe observar que o legislativo Brasileiro jamais poderá dar conta de atribuir uma pena para toda consequência jurídica praticada pelos seus cidadãos. Por isso, existem também, na atualidade, as normas que regulamentam condutas, complementam a aplicação de determinada lei e que não recebem a denominação ou *status* de lei em razão de não terem passado pelo crivo do Congresso Nacional. No entanto, as normas – ou, como o legislador do Código Criminal de 1890 denominou, os regulamentos – são condutas prescritas que devem ser observadas, sob a pena de sanção.

O Artigo que nos interessa no presente caso é o 27.º (Brasil, 1890), que determina os que podem ou não ser considerados criminosos, como os menores de nove anos completos. No Artigo 30.º (Brasil, 1890), previa-se o recolhimento de menores aos estabelecimentos industriais pelo período que o juiz determinasse, não podendo ultrapassar a idade limite de dezessete anos. No mesmo Artigo também estava prescrito, no parágrafo segundo, que não podem ser considerados criminosos os maiores de nove anos e os menores de quatorze anos que cometerem crime sem discernimento. Sposato (2011) comenta que:

> Pode-se constatar que até este momento o Direito Penal Juvenil encontra-se na chamada Etapa Penal Indiferenciada, tendo como objeto central a 'pesquisa do discernimento'. A Etapa Penal Indiferenciada do Direito Penal Juvenil se caracteriza basicamente por três critérios principais: o tratamento jurídico dispensado às infrações cometidas por menores de idade no âmbito das mesmas legislações e diplomas legais que regulam a responsabilidade penal dos adultos, a imposição das mesmas sanções jurídico-penais (mesmas penas cominadas aos adultos), ainda que com atenuantes, e a execução e cumprimento das sanções nos mesmos estabelecimentos penais de adultos (2011, p. 20).

Assim, denota-se que qualificar um menor infrator que cometeu um crime, com discernimento ou não, dependia da avaliação do juiz, e, como destacado por Sposato (2011), não havia um estabelecimento industrial disciplinar. Ou seja, mesmo com a previsão legal, os menores apreendidos recebiam a pena junto com os adultos.

Segundo Shecaira (2015, p. 33), o estabelecimento disciplinar industrial se tratava de um projeto que jamais fora concretizado.[3] Por tal razão, a matéria selecionada para o desenvolvimento desse estudo do Jornal *O Social*, *"Menores Delinquentes e Abandonados"*, de 29 de dezembro de 1923, denuncia que os menores eram recolhidos nas Casas de Detenção em conjunto com os adultos.

O Artigo 399, do Código Brasileiro de 1890, (Brasil, 1890) permitia a internação de indivíduos com idades entre quatorze e vinte e um anos em instituições industriais. É importante notar que essas instituições só existiam formalmente na legislação. A justificativa para tal apreensão era relacionada aos delitos cometidos por vadios e à capoeira. Assim, o artigo mencionado estipulava que estavam passíveis de prisão aqueles que não

[3] Shecaira (1015) argumenta que, naquele período, acreditava-se que menores entre nove e quatorze anos, caso demonstrassem capacidade de compreender suas ações, em razão da tese do discernimento, poderiam ser encaminhados a um estabelecimento disciplinar industrial, do qual, segudo o autor, não há relato da existência. O historiador adverte que essa medida não foi implementada pelo Poder Público, o que evidencia que o Código Penal de 1890 manteve-se em uma fase de responsabilização indistinta com o menor delinquente.

exercem uma profissão ou ofício, assim como aqueles que se encontram em situação de penúria financeira, sem moradia ou envolvidos em atividades em contradição à lei e à moralidade.

O Código Penal de 1890, introduzido no Brasil, representa um retrocesso na proteção dos menores, já que o Código Criminal do Império do Brasil de 1830 afirmava que indivíduos com menos de quatorze anos não eram passíveis de punição por atos considerados crimes ou contravenções. Da mesma forma que ocorreu em relação à escravidão, essa legislação anterior não era uma justificativa sólida para afirmar que a nova Lei era superior; contudo, proporcionava uma proteção mais adequada ao não criminalizar os menores de quatorze anos, conforme evidenciado no Código Criminal do Império do (Brasil, 1830): "Art. 10. Também não se julgarão criminosos: § 1. Os menores de quntorze anos[4] § 2. Os loucos de todo gênero, salvo se tiverem lúcidos intervalos e n`elles commetterem o crime".

Por outro lado, o referido Código criminalizava o menor de quatorze anos consciente do ato que praticou, sendo este, então, colocado em uma casa de correção pelo tempo que for determinado pelo juiz. Assim era a redação do Artigo 13 (Brasil, 1830): "Se se provar que os menores de quatorze anos, que tiverem commettido crimes obrárão com discernimento, deveráõ ser recolhidos ás casas de corecção, pelo tempo que ao Juiz parecer, com tanto que o recolhimento não exceda á idade de dezesete annos".

O Artigo 19 (Brasil, 1830) prescrevia as situações atenuantes, ou seja, tratava da diminuição da pena. O parágrafo 10 do Artigo 18 (Brasil, 1830) previa a atenuação da pena para o sujeito considerado delinquente menor de 21 anos. Isso significa dizer que, em razão da idade, os apontados como delinquentes recebiam uma redução de pena.

[4] Sendo as disposições do presente Atigo concebidas em termos gerais, e além disso fundadas nos princípios de humindade, claro fica que também são aplicáveis aos escravos, não obstante o Art. 4º da Lei de 40 de junho de 1835, cujos termos são igualmente genéricos.

Retomando a análise do Código Penal de 1890, em comparação ao Código Criminal de 1830, constata-se uma redução da maioridade penal de 14 anos para 09 anos de idade, e permaneceu a atenuante de aplicação da redução de pena para os menores de 21 anos, conforme o Artigo 42, §11 do Código Penal de 1890 (Brasil, 1890).

O Artigo 30 (Brasil, 1890) concedia a faculdade de o juiz determinar o recolhimento para os estabelecimentos disciplinares industriais, o que significa dizer que o juiz avaliaria subjetivamente, a seu critério, se o menor cometeu o crime com discernimento, suportando uma restrição da sua liberdade até os 17 anos. Na presente situação, ressalta-se de acordo com Siqueira (2003) que:

> Carece consequentemente de fundamento a opinião muito generalizada, segundo a qual, a pena tem a sua origem no instincto da conservação individual, que se manifesta como instincto de vingança. É o grupo a que pertence o ofendido, quem se vinga, não contra o ofensor simplesmente, mas contra o grupo de que este faz parte (2003, p. 23).

O pensamento do autor vai ao encontro do relatado na matéria jornalística de *O Social "Menores Delinquentes e Abandonados"*, de 29 de dezembro de 1923, ao compreender-se como os menores considerados vadios ou delinquentes eram encaminhados para as Casas de Detenção, sendo esse encaminhamento uma forma de exterminar a pobreza, eliminar os vadios e delinquentes das ruas da cidade. A fonte comprova que não existiam de fato, como colocado por Shecaira (2015, p. 33), os estabelecimentos disciplinares industriais para o recolhimento de menores. Coelho (1923) noticia a crueldade de reunir menores e meninas com delinquentes adultos e experientes no crime.

Apesar de o Código Penal de 1890 ter recuado no que tange à idade penal do menor, cabe destacar o avanço no sentido de que a nova legislação fragmentou o contexto do Código Criminal do Império de 1830: além da pena de galés, prescreviam-se punições como prisão perpétua e a pena de morte, sanções que não estão previstas no Código Penal de 1890.

Conclui-se que até o ano de 1921, não havia nenhuma legislação que conferisse tratamento diferenciado para as crianças que praticassem fato considerado criminoso para a proteção como sujeitos e cidadãos, que deveriam ser reformados em um ambiente juvenil, como também do abandono, da formação cívica e moral.

Camara e Silva (2021, p. 253), em *A Judicialização da Infância: Concepções em torno do trabalho infantil no Código de Menores de 1927*, destacam a importância da atuação dos reformadores sociais, como, por exemplo, os médicos, escritores e advogados que refletiram sobre a infância, entendendo as crianças como vítimas tanto da ausência como dos excessos do Estado. Isso porque foram inúmeros os casos envolvendo menores com a violência, segundo os jornais do período. A partir de então, o discurso dos intelectuais, em consonância com a modernidade e o crescimento urbanístico do Rio de Janeiro, passou a ser temática de relevância internacional no sentido de elaborar um projeto conjunto, objetivando atuar na assistência e proteção dos menores. Camara e Silva (2021) defendem que:

> No contexto dos debates pela aprovação do Código de Menores, o crescimento dos índices de criminalidade, de abandono e de exploração a que estavam expostas as crianças, apareciam como elementos capazes de justificar a adoção das ações judiciais e tutelares por parte do Estado brasileiro, invocando noções novas que visavam estabelecer uma oposição entre punição e preservação e, assim evocar a ideia de proteção e disciplina como elementos essenciais à formação moral das crianças. Nesse contexto proliferaram discursos "aguerridos" em nome da cruzada protetora da infância (2021, p. 258).

Na década de 1920, com a criação da Lei Orçamentária nº 4.242 de 06 de janeiro de 1921, determinou-se a responsabilidade do Estado na proteção da infância, criando-se instituições para meninos e meninas considerados menores infratores ou abandonados, culminando, posteriormente, na promulgação do *Código de Menores*, de 1927. Invencionava-se preparar a criança para o trabalho, sendo isso considerado uma forma de educar e desenvolver o adulto trabalhador da sociedade.

Menores delinquentes e abandonados

> Não importa a classe social do adolescente, mas sim o vínculo social determinado pelo envolvimento e empenho que ele tem com as diferentes instituições sociais. Quanto mais débil for à ligação com genitores, escola, amigos, vizinhos, menos o sujeito acreditará no valor convencional da lei e maior será a possibilidade de vir a delinqüir (Shecaira, 2008. p. 125).

Segundo Shecaira (2008, p. 125), essse conceito de delinquir pode ser refletido ao se analisar abordagens da imprensa, como a do Jornal *O Social*, no artigo *"Menores Delinquentes e Abandonados"*. O jornal destaca a situação desordenada e relevante da época, na qual, sem vínculos fortes com as instituições sociais, as crianças e os menores abandonados ou em situação de delinquência enfrentavam uma realidade difícil, em que a confiança nas normas sociais era fragilizada.

Chamamos de caótica a situação retratada na matéria, uma vez que nela há uma percepção de negligência atribuída aos pais, geralmente de classes sociais mais baixas, em relação aos cuidados com seus filhos menores. Essa visão é construída a partir de críticas, tanto por parte dos médicos filantropos e higienistas, que apontam a falta de higiene, quanto à constatação da escassez de recursos financeiros, que limita as condições de vida das famílias.

Alvim e Valladares (1988) retratam o problema do crescimento das grandes cidades, em especial para os emergentes do capitalismo, acentuando a exploração de crianças no trabalho infantil como forma de solução para os problemas das crianças que mendigavam, eram vadias ou abandonadas. A pobreza era a consequência do abandono de crianças consideradas ilegítimas e carentes de um ambiente sadio, tanto no que se refere à moralidade quanto à ausência de boas condições de higiene.

De acordo com o Código Criminal de 1830, em seu Artigo 295, vadios eram todos que não tinham uma ocupação necessária e virtuosa nem possuíam renda. Após serem advertidos pelo Juiz, poderiam sofrer uma prisão com execução de prestação de trabalho pelo período de oito a vinte e quatro dias.

Os mendigos eram aqueles que solicitavam ajuda em locais onde existiam estabelecimentos para esse fim, ou que dependiam do auxílio de outras pessoas para sua subsistência. O indivíduo apto para o trabalho, mas que se dedicava à prática de mendicância, e os inválidos que se agrupavam com mais de quatro pessoas, desde que não fossem membros da mesma família, podiam ser punidos com uma pena de prisão simples de oito dias a um mês, ou de trabalho, dependendo das condições físicas.

No Código Penal de 1890, vadios eram os sujeitos que não trabalhavam, não possuíam renda, não tinham um domicílio certo ou exerciam atividades não são permitidas em lei ou contrárias à moral e ao bom costume para a sua subsistência, conforme previa o Artigo 399 (Brasil, 1890).

O Artigo 402 também tratava como vadiagem a prática de capoeira em ruas e praças públicas, os atos de provocar tumultos, ameaças e terror e o porte de qualquer objeto que fosse capaz de produzir uma lesão corporal.

Na Lei nº 4.242 de 06 de janeiro de 1921, o parágrafo primeiro do Artigo 3.º qualificava como menores abandonados aqueles que não tinham moradia certa, pela ausência de subsistência em razão de os pais serem falecidos, desconhecidos e ou desaparecidos, como também pela falta de um tutor, caso de enfermidade, prisão ou incapacidade dos pais e ou o tutor do menor; quando a mãe e ou o tutor realizarem atos contrários a moral e aos bons costumes. Era tipificado como abandonado o menor que se encontrava em estado de vadiagem, mendicidade e libertinagem, vítimas de maus-tratos, castigos imoderados, empregos que coloquem em risco o menor, atividades contrárias à moral e aos bons costumes e estimulados a praticar a mendicidade ou libertinagem e a falta de prover alimentos e os cuidados de saúde.

Segundo Rizzini (2005), pensar na infância era uma questão social – em especial, a criança pobre deveria ser útil para o País. Por outro lado, Rizzini (2005) chama atenção para a intervenção Estatal da questão moral:

> Cuidar da infância fisicamente abandonada, era por direito da alçada do Estado, que dela faria o que julgasse melhor. Porém, como lidar com o abandono de cunho moral, como penetrar no espaço privado da família e intervir sobre a autoridade paterna, até então totalmente protegido pela Igreja e pela Justiça? Sob o argumento de se garantir a proteção da infância contra o abandono moral, a família passa a ser taxada de "infratora". Esta, acusada de cometer o terrível crime de desencaminhar os próprios filhos ao invés de cumprir o dever de educa-los, perde para o poder público a paternidade dos filhos. A até então sagrada responsabilidade familiar de zelar pelos filhos claramente adquire o sentido de vigiar a infância como um dever patriótico (2005, p. 03).

A autora retrata a questão da suspensão do pátrio poder previsto na Lei nº 4.242, de 06 de janeiro de 1921, no parágrafo segundo do Artigo 3º: a negligência, o abuso de poder e os maus exemplos, comprometendo a saúde do filho menor, acarretariam na pena de suspensão ou perda do pátrio poder aplicável a todos os filhos.

Sanglard e Ferreira (2010) apontam os primeiros trabalhos e projetos de médicos e higienistas no período da Primeira República, cujas ações de filantropia foram propostas, objetivando a proteção da criança. Acerca da filantropia, mencionam Sanglard e Ferreira (2010):

> Nos cerca de 40 anos que caracterizam a Primeira República brasileira foram vários os exemplos de ações filantrópicas voltadas para a saúde na cidade: a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância – Ipai (1899); da Policlínica de Botafogo (1899); da Liga Brasileira contra a Tuberculose (1900); da Policlínica das Crianças (1909) e do Hospital São Zaccharias (1914), ambos pela Misericórdia carioca; as ações de Guilherme Guinle na criação do Hospital Gaffrée e Guinle (1924-1929) e do Hospital e Instituto do Câncer (1927-1936); entre outras. Todas essas iniciativas apontam para uma nova relação entre a elite carioca e a saúde (2010, p. 439).

Destaca-se que tais iniciativas demonstram as diferentes formas de atuação em favor da infância, a partir de médicos e filantropos, da preservação da educação da saúde como qualidade de vida e redução da mortalidade infantil.

A pediatria como assistência à infância teve inicio por meio do médico Moncorvo de Figueiredo,[5] em 1882, a partir da proposta apresentada do estudo das moléstias de crianças na formação dos médicos. A carência de higiene vigente na época acentuava diversas doenças, o que aumentava a mortalidade infantil especificamente das crianças pobres do Rio de Janeiro. Segundo o autor, também não era comum o encaminhamento de crianças pobres doentes aos médicos – elas eram tratadas em suas casas por familiares e vizinhos.

Em suas argumentações, Moncorvo de Figueiredo retrata a dificuldade técnica de se implantar os estudos pediátricos, em especial aquele acerca das diversas moléstias infantis, em razão de a Santa Casa de Misericórdia exercer uma administração hospitalar com viés católico e conflitante com o que tange à assistência à saúde e ao desenvolvimento de estudos de diversas especialidades médicas no período – como, por exemplo, a pediatria. Segundo Sanglard e Ferreira (2010):

> Para tornar viáveis as inovações propiciadas pela intensa especialização da medicina do final do século XIX, como o caso da pediatria, era fundamental assegurar a laicização da assistência à saúde, atestando mais autonomia ou mesmo a supremacia aos médicos nesse campo da ação social. Se a enfermaria instalada no Hospital da Santa Casa de Misericórdia e a Casa dos Expostos eram espaços inapropriados ou vedados ao acesso de médicos e estudantes, restaria ter um modelo institucional alternativo para a instalação da cadeira de moléstias de crianças na FMRJ (2010, p. 442).

[5] Dr. Carlos Arthur Moncorvo de Figueiredo imprimiu uma marca própria na sua atuação: foi um defensor da assistência médico-social à criança brasileira pobre. Iniciou uma intensa propaganda a favor da higiene infantil e de uma "verdadeira" Puericultura. Criou, em 1899, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro. Esse instituto localizou-se primeiramente em sua residência, mesmo local em que seu pai criara, em 1881, a Policlínica Geral do Rio de Janeiro. Dois anos depois, o instituto foi instalado em um prédio alugado na rua Visconde do Rio Branco 22. Em 1914, o então presidente da República Marechal Hermes da Fonseca doou um terreno onde foi construída a sede própria do instituto, na antiga rua do Areal, hoje rua Moncorvo Filho. Atualmente nesse local funciona o Hospital Moncorvo Filho. (Disponível em: https://www.sbp.com.br/academia-brasileira-de-pediatria/institucional/quadro-de-titulares/carlos-arthur-moncorvo-filho/).

Entendemos que a dificuldade burocrática estava relacionada à permissão para uma atuação mais ampla dos médicos especialistas no tratamento das crianças, com acompanhamento técnico, e não necessariamente apenas dentro dos hospitais. A esse respeito, Moncorvo de Figueiredo, sob sua gestão, desenvolveu em 1881, a Policlínica Geral do Rio de Janeiro, para o estudo das doenças infantis na FMRJ, permitindo ao Estado a utilização do serviço sem qualquer contraprestação financeira.

Houve um conflito técnico, científico, pedagógico e operacional entre Moncorvo de Figueiredo e a Santa Casa de Misericórdia, no que tange à proposta de usar a enfermaria para estudos clínicos de doenças, desenvolvimento de tratamentos e fortalecimento da cadeira de ensino médico da FMRJ. Por outro lado, ressaltamos a importância histórica da Santa Casa de Misericórdia, a partir das considerações de Faleiros (1995), enquanto uma instituição filantrópica que presta atendimento médico a crianças abandonadas em razão da existência da Legislação dos Municípios de 1828, a qual previa o dever de cuidado com os expostos.

A matéria do jornal *O Social "Menores Delinquentes e Abandonados"* inicia-se relatando a promulgação da norma de assistência e proteção aos menores, ressaltando que não foi em vão a discussão humanitária na Imprensa e no Congresso Nacional sobre a falta de proteção de menores, em especial das meninas menores de idade pelo abandono dos pais. Apontou-se faltas na educação física, moral e intelectual, e foi exposto que o Estado não possuía meios de solucionar o problema do abandono e delinquência de menores.

Acerca da necessidade de estabelecer uma proteção aos menores, seja pelo abandono ou pelo encarceramento em conjunto com adultos, Camara (2010) ressalta:

> As condições de vida, de abandono e de recolhimento a que estavam sujeitas as crianças balizavam e davam o tom de urgência às reivindicações professadas pelos juristas. Em vários de seus livros, Evaristo de Moraes procurou evidenciar a ideia de prisão como 'laboratório' de dissolução,

> desorganização social e corrupção para os menores. Advertia que, nesse espaço, as crianças encontravam-se entregues a 'toda' sorte de influências perniciosas, às péssimas condições de higiene, à escassez quase completa de educação moral e de instrução e em contato como 'todos' os tipos de vícios e promiscuidades. Nessas circunstâncias, em sua avaliação, esses 'menores' estariam 'condenados' à degenerescência absoluta', sem a possibilidade de regeneração, uma vez que tinham como único lugar para cumprir suas penas as cadeias comuns (2010, p. 256).

Aduz a matéria jornalística de que os protestos por um posicionamento do Governo para uma solução culminou com a aprovação do Decreto 16.272, em razão da quantidade de menores que recorrentemente eram conhecidos nas Casas de Detenção e, lamentavelmente, ficavam em cárcere junto com os presos maiores de idade habituados com o crime. A esse respeito tecemos a crítica publicada de autoria de Ouvidio N. Coelho (1923), no *artigo Menores Delinquentes e Abandonados*, em 29 de dezembro de 1923, pelo jornal *O Social:*

> Esse systema de correção produzia, como é bem de ver, o mais contraproducente dos effeitos que se pode imaginar, pois, como é sabido por quantos se interessam pelo assumpto, do convívio com homens contumazes nas transgressões do Código Penal, tiravam os menores novos subsídios para a formação de um verdadeiro cabedal de delinquência. Tal systema não impedia, antes criava diariamente mais crime, peiores acções[6] (*O Social*, 1923, p. 12).

A crítica apontada tratava do aumento da criminalidade em razão da ausência de tratamento diferenciando na recuperação e regeneração do menor. Coelho (1923) chama atenção de que o criminoso não pode ser visto apenas pela idade, mas também compreende que o cidadão pode ter uma tendência para o crime a depender do ambiente que vive ou por motivação física.

---

[6] COELHO, O. N. Menores delinquentes e abandonados. *Jornal O Social*: semanario illustrado (RJ) - 1921 a 1926. (Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=166332&Pesq=delinqu%c3%aancia%20da%20menoridade&pagfis=2058>. Acesso em: 22 out. 2021).

A esse respeito, Coelho (1923) argumenta ainda que não poderia ser concebível dar ao menor o mesmo tratamento dos adultos das Casas de Detenção, ressaltando a necessidade de um tratamento mais humanizado e eficiente na recuperação dos menores.

Coelho (1923) narra, no *Jornal O Social*, em *"Menores Delinquentes e Abandonados"*, de 29 de dezembro de 1923, uma parte do relatório do Dr. Carlos Maximiliano Ministro da Justiça ao Presidente da República acerca da questão social e de uma legislação que oferecesse amparo e assistências aos menores delinquentes e abandonados.

> Eil-o: - Não é licito adiar mais a solução do problema da infância desvalida.
> O menor abandonado é um futuro hospede das prisões; a sociedade, culpada do infortúnio dele, ainda castiga a sua victima desgraçada.
> Contraugia-se-me o coração ao ver os pequenos em deletéria promiscuidade com os profissionais do delicto nas salas da Casa de Detenção.
> Horrorisava a idéa de que partiam para a Colonia Correccional, de envolta com os vagabundos e os gatunos.
> Co a escassa verba – Obras – prepare, numa pendecia da Detenção, um aposento arejado e vasto para os menores encarcerados.
> O governo resolveu para os órfãos pobres os logares de interno gratuito do Collegio Pedro 2º.
> Fez alguma cousa pelos infelizes; porém ainda é pouco.
> A previdência esclarecida de Alfredo Pinto estabeleceu um deposito de menores na cidade e a Escola Premunitoria no campo. Esta não foi concluída.
> Preme-se uma centena de meninos em escassos dormitórios; installaram as officionas em antigo pardieiro, baixo, mal ventilado e em ruinas.
> O deposito provisório para 50 creanças converteu-se em asylo permanente para 380; porque não havia para onde mandal-as.
> Fez-se um arremedo de oficinas e para ali foi a policia enviando os desgraçados. Entretanto a lotação está excedida; não cabe mais ninguém.
> Por isso os delegados sentem a necessidade de enviar os desditosos para a Detenção. Preses porque não têm tecto e perderam o pae!
> A Sociedade está formando uma legião de revoltados (*O Social*, 1923, p. 12).

Coelho (1923) reconhece a importância do Decreto 16.272, dando ênfase ao Artigo 37, que previa a criação de um juízo privativo dos menores abandonados e delinquentes, em que os menores de 14 a 18 anos deveriam ser apresentados pelos

comissários de fiscalização nas situações de abandono e ou de cometimento de crime e ou contravenção. No entanto, a polícia somente poderia intervir em casos de flagrante, e o menor era encaminhado ao juízo.

Assim, diante da necessária atuação Estatal em favor da infância, uma vez que colocar menores junto com adultos experientes nos crimes só contribuía para o aumento da criminalidade, é necessário reconhecer que o referido decreto foi um avanço nesse sentido. Destaca-se a figura do juízo de menores e dos locais próprios para o acolhimento de menores, sejam delinquentes ou abandonados.

Decreto nº 16.272, de 20 de dezembro de 1923

Neste tópico, aborda-se a origem do Decreto e os pontos eleitos como fundamentais no que tange à proteção do menor em contraposição aos Códigos Penais.

A Lei nº 4.242, de 06 de janeiro de 1921, foi decretada para fixar a despesa geral da República dos Estados Unidos do Brasil, e também autorizou que o Governo realizasse a implantação do serviço de assistência e proteção à infância abandonada e delinquente, conforme a redação do Artigo 3.

Essa lei previa a separação de meninos e de meninas, determinando o recolhimento de menores de ambos os sexos, sejam eles delinquentes ou abandonados. O principal destaque da lei é a prescrição de um juiz de direito exclusivo para atuação nos casos envolvidos com menores e a perda do pátrio poder em razão de negligência dos pais ou tutotres, abuso de poder e comportamento que fere a moral e os bons costumes.

O Decreto nº 16.272, de 20 de dezembro de 1923, regulamentou a proteção dos menores abandonados e delinquentes, o que marcou a presença do Estado tanto no controle da assistência aos menores como também na vida das famílias pobres. Rizzini (2004) chama a atenção do trabalho dos médicos e higienistas como fundamental

para esse projeto de proteção e assistência às crianças pobres. Segundo Rizzini (2004, p. 29):

> A partir da ampla categoria de menor abandonado, definida tanto pela ausência dos pais quanto pela incapacidade da família de oferecer condições apropriadas de vida à sua prole, uma série de subcategorias foi criada ao longo do século XX pelos órgãos oficiais de assistência. Trata-se de um período de forte presença do Estado no planejamento e na implementação das políticas de atendimento ao menor.

Percebe-se a partir desse decreto, conforme mencionado na matéria do Jornal *O Social "Menores Delinquentes e Abandonados"*, de 29 de dezembro de 1923, que o Estado passou a exercer uma fiscalização dos menores interferindo nas relações familiares com a finalidade de resolver os problemas sociais como o do abandono, delinquência e negligência com os menores.

Já o Decreto nº 16.272 foi um marco histórico na defesa da infância, diante da carência Estatal de uma norma que atribuísse um tratamento diferenciado nas punições – foram relatados por Coelho (1923) inúmeros casos de crianças cumprindo pena junto com os adultos.

O aludido decreto trata do abandono da mesma forma que as leis penais, ou seja, é considerado abandonado aquele que não possui recursos pra se manter e não possui uma residência, seja em razão da ausência ou do falecimento dos pais, repetindo o conteúdo da Lei de 1921, no que tange à perda do pátrio poder.

A importante inovação trazida pelo decreto era a menoridade penal, contrariamente ao Código Penal de 1890, que estava em vigor no ano de 1923. O Artigo 24 do Decreto nº 16.272 rezava que os menores de 14 anos delinquentes não estariam submetidos a nenhum tipo de processo penal.

No mesmo artigo, especificamente no parágrafo segundo, era previsto o encaminhamento do menor para asilo, casa de educação ou escola de preservação em caso de situação de risco de ser abandonado ou pervertido, sendo esse recolhimento limitado até a idade de 21 anos.

A principal mudança por meio desse decreto foi a regulamentação do julgamento dos menores delinquentes e abandonados por um Juízo de Menores, que também era responsável por conferir assistência a eles e por realizar a fiscalização dos locais de reforma de menores, conforme as competências descritas nos Artigos 37 e 38.

A composição do juízo privativo de menores estava prevista no Artigo 39, da seguinte maneira: curador dos menores que acumularia a função de promotor, médico psiquiatra, escrivão, escrevente, comissários de vigilância, oficiais de justiça, servente e porteiro.

O decreto previa ainda o abrigo para os menores do sexo masculino e feminino, separando os delinquentes dos abandonados, e o Artigo 68 reiterava que nenhum menor poderia sofrer pena em prisão comum.

O Artigo 91 regulamentou a criação do Conselho de Assistência e Proteção aos Menores, com a finalidade de acompanhar os menores que estavam em liberdade vigiada. O Artigo 92 não limitava os membros do Conselho, mas determinava que as atividades exercidas pelos conselheiros eram uma prestação de serviços gratuita.

Coelho (1923) narra no Jornal um fragmento do relatório do Ministro da Justiça com o Presidente da República, que denuncia a superlotação do local em que eram recebidos os menores asilados.

Enfim, ainda que se denuncie a superlotação do local de acolhida dos menores abandonados, o Decreto permitiu o tratamento digno dos menores, marcando o início da legislação protetiva ao menor, não apenas retirando os menores das Casas de Detenção, mas também oferecendo-os uma maneira de se recuperarem, vigiarem e protegerem – inclusive dos pais negligentes –, de forma que não eram previstos apenas procedimentos para julgar e condenar os menores.

À guisa de conclusão

O estudo empreendido, neste texto, analisou a matéria do Jornal *O Social "Menores Delinquentes e Abandonados"*, publicada em 29 de dezembro de 1923, que denunciava a falta de políticas públicas e medidas institucionais adequadas para os menores depositados nas Casas de Detenção até a sanção do Decreto nº 16.272. Esse decreto deu origem à criação e ao funcionamento da Justiça Juvenil e estabeleceu formas de atuação para menores em conflito com a lei. Assim, por meio da utilização de fontes documentais, foi possível confrontar o Código Criminal de 1830 com o Código Penal de 1890, com vistas a demonstrar quais eram as classificações empregadas aos menores.

Ao pesquisar sobre a infância e a história da lei penal no Brasil, constatamos as diferentes evoluções legislativas, e também a dos intelectuais como influenciadores dos movimentos sociais em prol da infância.

O Código Criminal do Império de 1830 exigia uma obediência passiva ao constatar a existência da pena perpétua de prestação de serviços ao Estado. Também previa a liberdade de o juiz determinar o tempo de prisão dos menores ao seu critério. Embora fosse marcada por um caráter severo — com previsão de penas como a morte e as galés —, a lei também apresentava uma faceta ambígua ao tratar da menoridade penal. Apesar de reconhecer a responsabilidade criminal a partir dos 14 anos, previa atenuação da pena para os indivíduos com menos de 21 anos. Assim, mesmo que alguém cometesse um crime após os 14 anos, ainda poderia ser beneficiado pela redução da pena em razão da idade inferior a 21 anos.

Já o Código Penal de 1890, em razão também do novo texto Constitucional, aboliu as penas cruéis – as perpétuas e a de morte. No entanto, retrocedeu ao tratar a menoridade a partir dos nove (9) anos de idade. Compreende-se que, para o período, tratar a criança como parte da classe trabalhadora era uma forma de resolver o problema social do crescimento da cidade e do aumento da pobreza e da presença de menores vadios e delinquentes.

Em ambos os Códigos eram considerados vadios aqueles que não possuíam um trabalho de atividade lícita e nem condições para o seu próprio sustento – e também convém apontar o sofrimento destes com a ausência de higiene e de uma moradia. Notamos que era comum na época o abandono de menores pelos pais, seja em razão da precariedade financeira ou até mesmo pela ilegitimidade da relação da qual adveio o filho.

Assim, analisando e comparando as duas legislações penais, percebemos que a intenção do legislador, em ambas, demonstrava os dogmas autoritários na História do Direito Penal Brasileiro, ou seja, a finalidade para o período era o controle social.

Em síntese, as crianças eram abandonadas como se fossem objetos deixados nas ruas. O Estado não previa uma forma de solucionar tais questões e, considerando a falta de um estabelecimento adequado, seja para abrigo dos menores abandonados ou correção dos delinquentes, a matéria selecionada para o objeto desse estudo denunciava as prisões de menores em conjunto com adultos, o que certamente contribuía para o aumento da criminalidade. A partir do trabalho dos intelectuais e da reportagem do Jornal, constata-se os debates acerca de uma legislação para oferecer assistência e proteção aos menores.

Em 1921, com a aprovação da Lei nº 4.242, que organizava o orçamento de despesas da República dos Estados Unidos do Brasil, foi determinada a criação de um serviço voltado para a assistência à infância. Essa orientação foi mais tarde regulada pelo Decreto nº 16.272 de 1923, que estabeleceu o Juízo de Menores e definiu como seria sua estrutura. A partir desse importante momento legal, crianças abandonadas ou envolvidas em delitos passaram a ser tratadas de forma diferente em relação aos presos comuns. Ademais, a legislação permitiu que o estado intervenha nas questões familiares, autorizando até mesmo a revogação do poder parental por parte dos pais ou responsáveis que mostrassem descaso às necessidades das crianças ou por maus tratos. Por fim, destacamos a importância dos intelectuais e filantropos que já

exerciam atividades para conferir proteção ao menor, como, por exemplo, as Santas Casas de Misericórdia.

Referências

ALVES, A.V. L. **A condição do "menor" no Direito Criminal segundo Tobias Barreto**. 2020. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Departamento de História, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife-PE, 2020.

ALVIM, M. R. B.; VALLADARES, L. do P. Infância e Sociedade no Brasil: Uma Análise da Literatura. **BIB**, Rio de Janeiro, n.26, p-3-37, 2º semestre de 1988.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** -24/02/1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03 /constituicao/constituicao91.htm> Acesso em: 02 out. 2021a.

BRASIL. **Lei de 16 de dezembro de 1830**. Manda executar o Código Criminal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/l eis/lim/lim-16-12-1830.htm>/. Acesso em: 02 nov. 2021b.

BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de dutubro de 1890**. Promulga o Código Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_ 03/decreto/1851-1899/d847.htm>/. Acesso em: 12 nov. 2021c.

BRASIL. **Decreto nº 16.272, de 20 de dezembro de 1923**. Approva o regulamento da assistência e protecção aos menores abandonados e delinquentes. Disponível em: <https://www2. camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16272-20-dezembro-1923-517646-publicacaooriginal-1-pe.html>/. Acesso em: 12 jan. 2022d.

CAMARA, S. **Sob a Guarda da República**: a infância menorizada no Rio de Janeiro na década de 1920. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2010.

CAMARA, S. **Pesquisa(s) em História da Educação e Infância**: Conexões entre Ciência e História. Rio de Janeiro: Quartet/ FAPERJ, 2014.

CAMARA, S.; SILVA. D. B. A Judicialização da Infância: Concepções em torno do trabalho infantil no Código de Menores

de 1927. **Cadernos Cajuína**, vol. 6, no 4, p. 1-23, DOI:http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v6i4.529. Disponível em: https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/529/. Acesso em: 02 dez. 2021.

COELHO, O. N. Menores delinquentes e abandonados. **Jornal o social**: semanario illustrado (RJ) - 1921 a 1926. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=166332&Pesq=delinqu%c3%aancia%20da%20menoridade&pagfis=2058. Acesso em: 22 out. 2021.

DARNTON, R. Os trabalhadores se revoltam: o grande massacre de gatos na rua Saint-Séverin. *In*: DARNTON, R. **O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986, p.103-139.

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

FALEIROS, V. de P. Infância e Processo Político no Brasil. *In*: RIZZINI, I.; PILLOTTI, F. (org.). **A Arte de Governar Crianças**: A história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, S. C. **Infância e disciplina:** o Instituto Disciplinar do Tatuapé em São Paulo (1890-1927). Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2007.

MARCÍLIO, M. L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MORAES, E. de. **Criminalidade da infância e da adolescência**. 2. ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1927.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. **Estudos da Infância**. Educação e práticas sociais. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 2008, p. 97-118.

REIS, J. C. O surgimento da "Escola dos Annales" e o seu "programa". *In*: **Annales**: A renovação da história. Ouro Preto: Editora UFOP, 1996, p. 37-63.

RIZZINI, I. (org.). **A arte de governar crianças.** A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano DelNiño/Santa Úrsula/Amais Livraria e Editora, 1995.

RIZZINI, I. **A infância perigosa** (ou "em perigo de o ser..."): idéias e práticas correntes no Brasil na passagem do século XIX para o XX. 2005. Disponível em:<http://www.ciespi.org.br/media/Artigos/Artigos%20pag%202/2005_A%20Inf%C3%A2ncia%20perigosa%20texto%20Irene%20Rizzini.pdf.> Acesso em: 10 jan. 2022.

SANGLARD, G.; FERREIRA, L. O. Médicos e filantropos: a institucionalização do ensino da pediatria e da assistência à infância no Rio de Janeiro da Primeira República. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 26, n. 44, p. 437-459, jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/vh/a/t6hT7WXP44957jTP6bKdwHg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 jan. 2022.

SILVEIRA, M. M. De Uma República a Outra: Notas Sobre os Códigos Penais de 1890 e de 1940. **Revista do CAAP**, Belo Horizonte. Número Especial: I Jornada de Estudos Jurídicos da UFMG p.109-125. Jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistadocaap.direito.ufmg.br/index.php/revista/article/view/322> Acesso em: 17 jan. 2022.

SIQUEIRA, G. [1872]. **Direito penal brasileiro**: (segundo o Codigo Penal mandado executar pelo Decreto n. 847, de 11 de outubro de 1890, e leis que o modificaram ou completaram, elucidados pela doutrina e jurisprudência).Vol. 2. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003. (História do direito brasileiro. Direito Penal).

SHECAIRA, S. S. **Sistema de garantias e o direito penal juvenil**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015.

SPOSATO, K. B. **Elementos Para uma teoria da responsabilidade penal e adolescentes**. 227 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal da Bahia, 2011.

ZAFFARONI, E. R. **Prólogo de Matrizes Ibéricas do Sistema Penal Brasileiro.** 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

CAPÍTULO 9

O que vai pela imprensa: debates em torno do abandono, delinquência e aparatos jurídicos às infâncias no Rio de Janeiro (1924-1927)

Sônia Camara
Jorge Antonio Rangel (Fidel)

Introdução

> Não há decerto exploração mais dolorosa que a das crianças. Os homens, as mulheres ainda pantominam a miséria para lucro próprio. As crianças são lançadas no ofício torpe pelos pais, por criaturas indignas, e crescem com o vício adaptando a curvilínea e acorvadada alma da mendicidade malandra. Nada mais pavoroso do que este meio em que há adolescentes de dezoito anos e pirralhos de três, garotos amarelos de um lustro de idade e moçoilas púberes sujeitas a todas as passividades. [...] Há no Rio um número considerável de pobrezinhos sacrificados, petizes que andam a guiar senhoras falsamente cegas, punguistas sem proteção, paralíticos, amputados, escrofulosos, gatunos de sacolas, apanhadores de pontas de cigarros, crias de famílias necessitadas, simples vagabundos à espera de complacências escabrosas, um mundo vário, o olhar de crime, o broto das árvores que irão obumbrar as galerias da Detenção, todo um exército de desbriados e de bandidos, de prostitutas futuras, galopando pela cidade à cata do pão para os exploradores (Rio, 1995, p. 131).

Na perspectiva de promover a detecção e o enquadramento dos sujeitos identificados como degenerados, medidas de controle e policiamento foram concebidas, objetivando provocar efeitos sobre as condições de vida da população, especialmente da cidade capital do Rio de Janeiro a partir da década de 1920. No período pós-proclamação da República ações filantrópicas e assistenciais de caráter científico e profilático foram concebidas, bem como leis sociais em convergência com a Constituição de 1891 e o Código Penal de 1890. Essas visavam propor um novo reordenamento da

sociedade e do espaço urbano, a partir da configuração de uma assistência pública a ser realizada pelo Estado brasileiro.

No que concernia à infância, setores da sociedade, entre eles, os médicos, os jornalistas e os bacharéis defendiam, a partir de distintas perspectivas a importância de se promover a interferência do Estado a fim de empreender medidas que se caracterizassem para além das intervenções policiais e de fiscalização. De tal forma, reivindicava-se, entre outros aspectos, a formulação da assistência pública, da proteção, da prevenção, da tutela e de inciativas destinadas à educação e regeneração das crianças. Assim, o Estado foi perspectivado como instância idealizadora e promotora de política social, pois ao "proteger", protegia-se a si mesmo, "[...] por meio do progresso da raça e da profilaxia social" (Mineiro, 1929, p. V).

Desse modo, na corrente das discussões impulsionadas por parlamentares, a exemplo do intelectual, jornalista e senador da República Lopes Trovão (1896, 1902), a tônica do trabalho infantil, da assistência aos desamparados, da educação, da imputabilidade e da tutela foram aludidas como questões a serem enfrentadas pelo país. No fluxo das reivindicações apontadas pelo senador se seguiram parlamentares, como João Chaves (1912) e Alcindo Guanabara (1917), que identificaram a infância como o porvir, o cerne do progresso da nação. Impulsionados por esse intento, esses parlamentares empreenderam estratégias de atuação e de poder, a exemplo da tribuna e da imprensa, a fim de provocar debates e empreender ações.

Paralelamente aos embates produzidos no Senado Federal, jornalistas, juristas e médicos realizavam campanhas e congressos, objetivando constituir aparatos capazes de intervir sobre a pobreza e o abandono das infâncias. Lançando mão de conhecimentos científicos em voga à época, esses sujeitos engendraram projetos que se materializaram com a criação de instituições, a realização de congressos e espaços de estudos e debates em que se colocava em circulação ideias e propostas sobre os problemas que acometiam a infância, mas também sobre os "remédios" para a sua cura. Nesta direção, destaque assumiu a defesa sobre a urgência em se compor

regulamentos, leis e códigos que constituíssem em aparatos de interdição, controle e regulação social.

Nesses espaços de poder firmaram-se, entre suas disposições, a premência em se organizar uma legislação de assistência e proteção à infância para o país. Exemplares nesta direção, foram o Primeiro Congresso Brasileiro de Assistência e Proteção à Infância e o Congresso Jurídico, em celebração ao Centenário da Independência do Brasil, no Rio de Janeiro, no ano de 1922. Por outro lado, cotidianamente, os jornais da capital do país noticiavam situações de abandono, de exploração e de maus tratos envolvendo os "deserdados da sorte", bem como aludiam a urgência em se urdir uma legislação para à infância, a fim de colocar o país em consonância com os países considerados civilizados. Intentava-se prever e prover medidas e práticas destinadas a inibir os males sociais associados à presença de crianças que vagavam pelas ruas da capital, mas, também, da pobreza e exploração que se associava a elas.

Desse modo, na composição de leis protetivas para a infância mobilizou-se debates em torno de alianças estratégicas capazes de conceber e impulsionar mecanismos de normalização, de controle, de intervenção preventiva e corretiva das crianças e suas famílias. Demarcar o território de atuação do Estado e nele das instâncias de controle e fiscalização constituiu-se como parte do processo gradual de organização de um sistema legal que se estabelecia por meio de normativas jurídicas, sanitária, higiênica e moral para a infância. Nessa perspectiva, instituiu-se a configuração de medidas específicas a serem adotadas para a infância identificada como em perigo e ou perigosa (Donzelot, 1986, p. 92).

De tal modo, esse capítulo tem como intuito analisar as principais medidas destinadas à preservação, à regeneração e à educação da infância que circularam na cidade do Rio de Janeiro, capital federal, de 1924 a 1927. A demarcação temporal proposta se estrutura tendo como referência a criação do Juízo Privativo de Menores e a promulgação do primeiro Código de Menores durante a magistratura do juiz de menores, de José Cândido de Albuquerque Mello Mattos. A par dessa intenção, interessa

compreender as concepções que estiveram em circulação impulsionando debates e mobilizando a invenção de instituições e estratégias destinadas a empreender um processo gradual de interdição, controle e judicialização da infância, no contexto de modernização e saneamento social, a se constituir como parâmetro do progresso do país.

Para empreender este movimento foram selecionados periódicos localizados na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e nos acervos digitalizados do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e da Infância, especialmente, os jornais, como: *O Paiz, Vanguarda, A Noite, Correio da Manhã, Jornal do Brasil, O Brasil, Gazeta de Notícias, A Notícia, O Imparcial, Jornal do Commercio, A Cruz.* A análise dos periódicos e de outras fontes como: livros e relatórios permitem compor uma interpretação sobre as representações das infâncias, da atuação do juiz de menores, das ações tutelares e educativas implementadas nesse espaço/tempo.

Com esse propósito, o capítulo se organiza em duas partes. Na primeira, problematiza-se os aparatos de ingerência, fiscalização, recolha e institucionalização das crianças e dos adolescentes na cidade-capital mobilizados, especialmente a partir da criação do Juízo Privativo de Menores e da atuação do primeiro juiz de Menores. Na segunda, empreende-se uma reflexão sobre as concepções que ajudaram a conformar as práticas instituídas e os debates processados em torno das ideias sobre a judicialização/institucionalização das infâncias abandonadas e delinquentes.

Dessa forma, a análise mais geral do material abre variados vieses de investigação e de interpretação, no que se refere à compreensão das instâncias de atendimento às infâncias na cidade e, para além dela, dos debates, das estratégias e das tensões que envolveram a regulamentação da Lei de Assistência e Proteção aos Menores Abandonados e Delinquentes, a elaboração e promulgação do Código de Menores de 1927, e a criação das instâncias associadas à proteção, educação e salvaguarda da infância pobre.

O juiz, o Juízo e a construção da assistência à infância

O convite elaborado pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores Alfredo Pinto Vieira de Mello (1919-1921), ao ex-deputado Federal, professor, advogado, promotor de justiça e criminalista, José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, para redigir uma proposta de substitutivo ao projeto de lei, apresentado por Alcindo Guanabara, em 1917, no Senado Federal, constituiu-se em fator relevante para a efetivação de ações legais no que concernia ao Direito da criança no Brasil. A discussão do substitutivo ao projeto de Alcindo Guanabara deu-se no contexto dos debates que, desde o final do século XIX, vinha impulsionando reflexões e disputas por parte de sociólogos, médicos, juristas, criminalistas no Brasil e em países, a exemplo de Portugal, Bélgica, Espanha, Argentina, acerca das leis, da punição, das ações sociais pedagógicas, das medidas tutelares e educativas destinadas às crianças abandonadas e delinquentes.

O substitutivo de autoria de Mello Mattos foi submetido a uma comissão composta pelos professores Carvalho Mourão e Esmeraldino Bandeira, pelo Juiz Alfredo de Almeida Russel, o Pretor Edgar Costa, os advogados Astolpho Rezende, Evaristo de Moraes, Baltazar da Silveira; pelo médico pediatra e diretor do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, Arthur Moncorvo Filho, o Deputado Federal Deodato Maia e pelo Diretor da Escola Quinze de Novembro, Franco Vaz, a fim de que pudesse ser debatido e sancionado. Após a inclusão das emendas propostas pela comissão, o projeto foi aprovado (Camara, 2010).

Na sua organização, o substitutivo previa, a criação de instituições e de aparatos legais no que dizia respeito a organização judiciária relacionada aos menores em âmbito nacional. De tal modo, o projeto apresentado "[...] serviu de base à autorização legislativa constante da Lei n. 4.547, de 22 de maio de 1922. E, o mesmo jurisconsulto Mello Mattos foi incumbido do projeto do respectivo regulamento" (Mineiro, 1929, p. 17-19). E, embora, anteriormente, tentativas tivessem sido empreendidas para a composição de leis específicas para a infância,

foi no governo do Presidente Arthur Bernardes (1922-1926), a partir da aprovação de Decretos de 1923, que se constituiu terreno propício para que em, 7 de janeiro de 1924, por intermédio do Artigo n. 30 da Lei n. 4.793, o regulamento assumisse força de lei.

Desse modo, a partir dos Decretos n. 16.272 e n. 16.273, de 20 de dezembro de 1923, foi aprovado o Regulamento da Assistência e Proteção aos Menores Abandonados e Delinquentes, o reordenamento da Justiça do Distrito Federal e estabelecidas as competências dos juízes de direito. Em seu capítulo primeiro, *Do objeto e fim da lei*, Artigo 1º do Decreto n. 16.272, ficava instituído que "O menor, de qualquer sexo, abandonado ou delinquente, será submetido pela autoridade competente ás medidas de assistência e proteção instituídas neste regulamento". Na parte especial, relativa ao Distrito Federal, em seu capítulo primeiro, Artigo n. 37, ficou determinada a criação no Distrito Federal de um Juízo Privativo dos Menores Abandonados e Delinquentes destinado à "proteção, defesa, processo e julgamento dos menores abandonados e delinquentes". Com a reforma judiciária foram criados os cargos de Juiz, de curador de menores, de escrivão, de medico-psiquiatra; escrevente juramentado, comissários de vigilância, oficiais de justiça, servente e porteiro (Decreto n. 16.272, 1923). Ao juiz de menores competia, segundo o Artigo 38:

> I, processar e julgar o abandono de menores, nos termos deste regulamento, e os crimes ou contravenções por eles perpetrados;
> II, inquirir e examinar o estado físico, mental e moral dos menores, que comparecerem a juízo, e, ao mesmo tempo, a situação social, moral e econômica dos pais, tutores e responsáveis por sua guarda;
> III, ordenar as medidas concernentes ao tratamento, colocação, guarda, vigilância e educação dos menores abandonados ou delinquentes;
> IV, decretar a suspensão ou a perda do pátrio poder ou a destituição da tutela, e nomear tutores;
> V, praticar todos os atos de jurisdição voluntaria tendentes a proteção e assistência aos menores;
> VI, impor e executar as multas a que se refere este regulamento;

> VII, fiscalizar os estabelecimentos de preservação e de reforma, e quaisquer outros em que se achem menores sob sua jurisdição, tomando as providencias que lhe parecerem necessárias;
> VIII, exercer as demais atribuições pertencentes aos juízes de direito e compreensivas na sua jurisdição privativa;
> IX, cumprir e fazer cumprir as disposições deste regulamento, aplicando nos casos omissos as disposições de outras leis, que forem aplicáveis ás causas cíveis e criminais da sua competência;
> X, organizar uma estatística anual e um relatório documentado do movimento do juízo, que remeterá ao Ministro da Justiça (Decreto 16.272, 1923).

A 02 de fevereiro de 1924, aproximadamente, dois meses após o decreto ser promulgado, o Juízo Privativo de Menores da Capital foi instalado no prédio em que funcionava o Instituto Nacional de Surdos Mudos, situado no bairro das Laranjeiras. Para o cargo de Juiz de Menores do Distrito Federal, foi convidado José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, figura reconhecida no campo do Direito, especialmente por sua atuação em prol de causas relacionadas à infância. Dessa forma, Mello Mattos assumiu o cargo cercado de muita expectativa, em decorrência de seu desempenho no Senado e na elaboração do projeto substitutivo à aprovação do Código de Menores.

Em matéria publicada no jornal *A Gazeta de Notícias*, um dia após sua nomeação, o periódico enfatizava as características exemplares, personificadas na figura do eleito para assumir o cargo de Primeiro Juiz de Menores da capital e do Brasil. Com o subtítulo, *Uma acertada escolha do governo*, o periódico apresentava à população carioca, leitora do vespertino, uma biografia que abarcava a atuação de Mello Mattos, como Juiz de Direito, advogado criminal, político, professor e benemérito da infância. Assim, destacava que:

> Acaba de ser nomeado, em virtude da reforma judiciaria, agora posta em execução o Dr. José Candido de Albuquerque Mello Mattos.
> A individualidade agora nomeada para a magistratura local é uma daquelas que se impõem à admiração de seus compatriotas, pelos seus altos dotes de espírito e de coração. Desde cedo o Dr. Mello Mattos ingressou na

> magistratura. Mal terminara o seu curso jurídico, foi nomeado promotor público da comarca de Queluz, Minas Gerais. Ali pouco se demorou. Era em breve nomeado para idêntico lugar na Capital da República. O Rio era um campo vasto para o jovem magistrado se expandir. Dotado de um talento superior, de uma solida cultura, com o espírito cheio de entusiasmo, apaixonou-se pela vida agitada do foro, pelo brilho da política (*Gazeta de Notícias*, 03/02/1924).

À exemplo da *Gazeta de Notícias,* periódicos com perfis editoriais diferenciados, como *O Paiz*, *Jornal do Brasil*, publicavam textos entusiásticos sobre a nomeação do juiz José Cândido de Albuquerque Mello Mattos. O destaque atribuído pelos impressos referia-se, especialmente, a sua autoridade e competência advinda da trajetória de formação e profissional construída a partir da articulação dos conhecimentos teóricos, dos estudos realizados e da prática forjada no exercício do Direito e da docência exercida no Colégio Pedro II e na Universidade do Rio de Janeiro, bem como nos cargos de direção de instituições, a exemplo do Instituto Benjamin Constant. Associado a isso, enfatizava-se sua devoção católica como elemento a ser enaltecido e como marca do que deveria caracterizar-se como atributos essenciais ao juiz de menores. Os periódicos aludiam as qualidades reunidas por Mello Mattos para o cargo de juiz de Direito, dando mostras de que a escolha acertada, realizada pelo governo, de certo produziria efeitos sobre à realidade. Nessa direção, como afirma Barbosa (2007), as notícias publicadas pela imprensa ao "transpor a realidade para a narrativa", buscavam construir "[...] representações arquetípicas. Quando isso ocorre, a narrativa passa a representar a existência, atingindo, em consequência, diretamente o público. Não é representação de dados concretos que produz o senso de realidade, mas a sugestão de uma certa generalidade" (2007, p. 50).

Dessa forma, a justiça que se corporificou com a criação do Juízo e suas instituições complementares, envolvia a intenção em se empreender a intervenção no meio social através de um esforço, não só, em demarcar a infância como território de sua competência,

mas também normalizar as relações sociais por intermédio de medidas educativas, protetoras, preservativas e regeneradoras. Assim, em texto publicado na *Revista ABC*, de 16 de agosto de 1924, firmava-se a urgência em se constituir uma legislação que "[...] de acordo com os modernos criminalistas e sociólogos", colocasse em vigência "uma jurisdição nova e racional para a infância abandonada e delinquente excluindo do Direito judiciário das tramas do nosso obsoleto Código Penal para um regime de proteção e reforma moral" (*Revista ABC*, 16/08/1924).

Deste modo, o Juízo Privativo de Menores foi organizado como órgão centralizador na elaboração das iniciativas de intervenção social, onde as qualidades destacadas pela imprensa e por setores intelectuais, como o médico e o jurídico, destinava-se em fazer ecoar atribuições esperadas para aquele que personificaria o papel de protetor da infância. Este deveria ter uma formação dotada, não somente de conhecimentos jurídicos, mas também, psicológicos, psiquiátricos, pedagógicos e sociológicos. Todavia, fosse corrente pela imprensa textos de apoio à criação do juízo e a urgência em se instituir medidas protetivas à infância, esses aspectos não foram suficientes para reverberar no Senado, provocando a aprovação imediata do projeto que, produzido por Mello Mattos, encontrava-se tramitando. As resistências que marcavam às discussões acerca da aprovação do Código de Menores, impulsionaram à composição de alianças fora e dentro do Senado.

Assim, a partir de uma rede de relações de sociabilidades acionadas com Mendonça Martins, Silvério Nery, Pereira Lobo, Euzébio de Andrade, Eurípedes de Aguiar, o projeto foi aprovado ampliando, com base no Decreto n. 16.272, de 20 de dezembro de 1923, o campo de atuação dos órgãos complementares e fundamentando as práticas no campo do direito da criança no país. O Decreto n. 16.272, de 20 de dezembro de 1923, autorizou, entre outras providências, que o governo organizasse o Serviço de Assistência e Proteção à Infância Abandonada e Delinquente, estabelecendo a criação do Abrigo para recolhimento dos "menores" e a criação de dispositivos complementares.

Por intermédio dos aparatos, incorporados ao projeto, instituiu-se um conjunto de regras e procedimentos que, aplicados, constituíram-se na direção à afirmação de uma legislação geral de proteção à infância, tendo como espaço importante de sua implementação, a cidade do Rio de Janeiro. O *Jornal A Esquerda*, com matéria intitulada, *O que vai pelo Juízo de Menores*, datada de 11 de agosto de 1927, procurou descrever a rotina de um dia de trabalhos do Juízo, demonstrando a movimentação de pessoas que desfilavam diante do Juiz com variadas reivindicações. Estas desdobravam-se em pedidos de providência, de conselhos, de emprego, de remédio, de esmola, bem como na apresentação de queixas, pedidos de esclarecimentos de dúvidas e de internação, na expectativa de facultar, às crianças, o acesso às primeiras letras e à aprendizagem de um ofício ou, ainda, na falta de condições de mantê-los sob sua guarda (Camara, 2010).

Ademais, as abandonadas, delinquentes e órfãos que chegavam ao Juízo era preciso atender também os menores que em função das dificuldades dos pais em educar, cuidar e disciplinar solicitavam internação. Associada a essas circunstâncias eram frequentes às denúncias que, expondo casos de maus tratos e exploração, exigiam a ação do Juízo. Além das demandas diárias com a dinâmica de audiências, despachos e processos, o Juiz e sua equipe de comissários de vigilância realizavam inserções na cidade através das diligências, visitas e fiscalizações efetuadas.

A precariedade, exploração e desamparo que viviam as crianças e adolescentes que perambulavam pelas ruas e povoavam os casebres, as casas de cômodos, as instituições de atendimento e as indústrias da capital do país requeriam medidas urgentes, uma vez que essas eram identificadas como "consequências de ordem moral ou patológica", ou ainda do pauperismo e como tal exigiam "remédios urgentes do Estado, porque a mortalidade e delinquência infantil desvia da massa trabalhadora da Nação centenas de milhares de braços que tão úteis poderiam ser para o seu desenvolvimento e grandeza" (Gusmão, 1944, p. 21-22). Nessa direção, afiançava a Graduada em Ciências Jurídicas e Sociais e

representante da Assistência Judiciária no Juízo de Menores do Distrito Federal, Beatriz Sofia Mineiro (1929) que:

> O abandono e o vício são os germens da delinquência. Os menores abandonados ou moralmente pervertidos irão ao de um modo fatal. A criminalidade juvenil é, por assim dizer, o resultado final do abandono, a consequência natural e lógica deste. A observação e a experiência demonstram que a infância abandonada é a sementeira do crime. Esses são conceitos de notáveis estadistas.
> Daí a necessidade do Estado intervir, a bem da conservação da ordem social, com as convenientes medidas de assistência e proteção, preventiva e corretivas. A proteção e assistência aos menores abandonados estão intimamente unidas à prevenção da delinquência (1929, p. 16-17).

Desse modo, com a materialização das medidas de assistência e proteção encaminhadas, a partir de 1923[1] e, posteriormente, com a promulgação do Código de Menores, objetivou-se redimensionar o poder do Estado com relação às famílias, estabelecendo a prevalência do juiz na salvaguarda e tutela das crianças, em particular sobre as da primeira idade, identificadas como abandonadas. A assistência social a ser praticada pelo Juízo deveria se realizar na perspectiva física, moral e educativa. Por meio dessa atuação esperava-se inibir os efeitos provocados pelo abandono das crianças filhas de pais trabalhadores, as que se encontravam em situação de orfandade, ou as que possuíam progenitores enfermos físicos ou moralmente.

Nesse aspecto, a fim de enaltecer as ações realizadas em prol da infância abandonada, Mello Mattos, em entrevista realizada seis meses após a criação do Juízo de Menores, destacou que de março a agosto de 1924, 628 menores abandonados, delinquentes e vítimas de crimes haviam sido amparados na capital. De tal modo,

[1] Pelo Decreto n. 4.793, de 1924, ratificaram-se os dois decretos anteriores, passando estes a adquirirem força legal. Ainda em 1924, foram sancionados os Decretos n. 16.388, que criou o Conselho de Assistência e Proteção aos Menores, como órgão complementar de assistência social, e o Decreto n. 16.444, que regulamentou o Abrigo Provisório de Menores. Todos os projetos apresentados, a partir de 1921, estiveram sob a redação de Mello Mattos (Carvalho, 1970, p. 8).

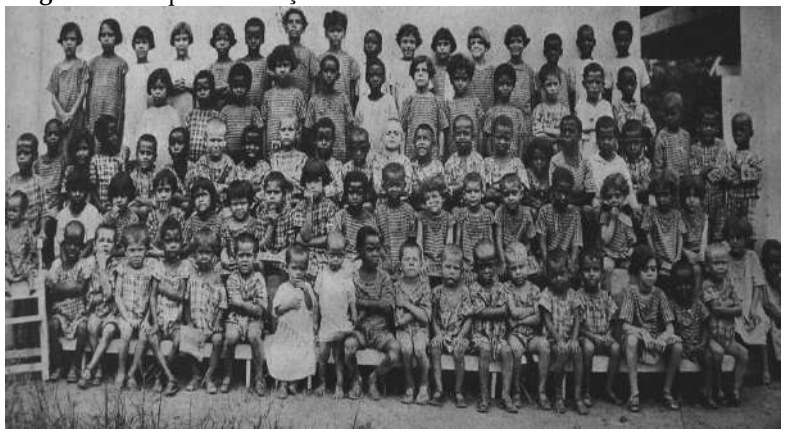
a fim de identificar a situação do menor encaminhado ao Juízo, realizava-se exames, médico, psicológico e pedagógico. A isso, seguia-se a investigação sobre os precedentes, a educação, o modo de vida, a situação social, moral e econômica da família. Estes aspectos visavam compor a base do inquérito, a partir da qual, se deveria proceder o atendimento e o reconhecimento da situação do menor a fim de indicar o encaminhamento a ser efetuado. Eram observados os aspectos associados à herança familiar e ao meio a que estava submetido (*Gazeta de Notícias*, 3/10/1924).

Nesse tocante, asseverava Saul de Gusmão (1944, p. 15-16), que os dez primeiros anos da criação do Juízo de Menores, de 1924 a 1934,[2] sob a direção de Mello Mattos, deu-se a organização do aparelhamento assistencial do Juízo, com a criação dos estabelecimentos de proteção, como a Escola de Reforma João Luiz Alves, da Casa Maternal Mello Mattos, do Recolhimento Infantil Arthur Bernardes, da Casa das Mãezinhas, do Instituto 7 de setembro, do Abrigo de Menores. Nesse contexto, empreenderam-se esforços associados à implementação de ações de fiscalização do trabalho infantil nos estabelecimentos industriais, nas casas noturnas e nos cinemas, desenvolvendo de maneira sistemática a repressão à vadiagem, à mendicidade infantil e às situações de abandono.

Segue imagem de grupo de crianças internas do Recolhimento Infantil Arthur Bernardes, publicada na *Revista da Semana* de 21 de maio de 1927, por ocasião da visita do Presidente da República Washington Luís, do juiz Mello Mattos, do Professor Fernandes Figueira e de demais autoridades públicas a instituição. O Recolhimento Infantil foi criado pelo Juiz e era administrado por Dona Francisca Mello Mattos.

[2] Para Gusmão (1944, p. 16), a partir de 1934, com a morte de Mello Mattos e o início da magistratura de Burle de Figueiredo, até 1936, deu-se a consolidação da legislação e da assistência social ao menor. Nessa fase, destaca em especial a criação do Laboratório de Biologia Infantil, anexo ao Instituto 7 de Setembro.

Imagem 1 - Grupo de crianças do Recolhimento Infantil Arthur Bernardes.



Fonte: *Revista da Semana* de 21/05/1927.

Partindo desta compreensão, Mello Mattos assegurava que a justiça para as crianças não poderia ser feita só de direitos, mas também de caridade, indulgência e bondade, uma vez que era imperioso suprir as carências fundamentais as quais os menores estiveram submetidos. Ao firmar o caráter de caridade às práticas implementadas, assevera Camara (2010, p.), que se deu a transmutação do que deveria caracterizar-se como Direito em favor. Deste modo, as ações empreendidas pelo Juiz Mello Mattos investiram-se fortemente de um caráter assistencial a ponto do juiz ser nominado como "o pai das crianças pobres" (2010, p. 330).

Como veículo de circulação e de promoção dos ideais civilizatórios, a imprensa assumiu, por um lado, o papel de "agente produtor de bens simbólicos" (Freire, 2003), e pedagógico, uma vez que possibilitou promover e fazer circular os debates acerca da legislação e da fabricação de representações das infâncias; por outro, foi "porta voz" dos discursos voltados para a sua "salvaguarda". Deste ponto de vista, é factível asseverar que o problema da infância constituiu-se como urgente e, portanto, como pedra fundamental de projetos de modernização do país.

Nessa perspectiva, segundo Camara (2010, p. 329), imbuindo-se desta missão e tendo como máxima de sua judicatura, a expressão

cristã, "Deixai virem a mim as criancinhas" (*Revista da Semana*, 18/12/1926), o Juiz Mello Mattos personificou as ações no campo da proteção e assistência à infância, constituindo-se como referência e padrão a ser seguido pela justiça privativa de menores do país. A criação da imagem de Mello Mattos como protetor e guardião da infância, "personagem-símbolo" (Freire, 2003, p. 122) da proteção e assistência à infância se constituiu como parte do processo de legitimação das medidas intervencionistas por parte da Justiça.

Três anos após a implantação do Juízo de Menores da capital, o Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, foi promulgado, consolidando as leis de assistência e proteção aos menores e instituindo o primeiro Código de Menores do país. Com a promoção de uma justiça própria para os menores previa-se instituir medidas de caráter educativa, protetiva e assistencial que se organizasse com uma natureza familiar (Mineiro, 1929). Esta deveria atuar entre a preservação e a regeneração daqueles que estivessem sobre o seu raio de ação. Caminhando entre um Código especial para os menores e o Código Penal vigente, observa-se que, por vezes, foram tênues as linhas que separavam a educação, a punição e o castigo.

Práticas de institucionalização da infância: entre a punição e a educação

Em crônica, intitulada *As crianças que matam*, publicada em 1909, o escritor e jornalista João do Rio revelava o olhar *flâneur,* que percorrendo as ruas e os esconderijos da cidade, buscava captar as "profundezas do inferno".[3] Sua crônica além de registrar o movimento das ruas em suas múltiplas feições, trazia elementos sobre as concepções de infâncias circulantes à época. Nessa perspectiva, atravessadas por contornos que caracterizavam as

[3] O escritor faz referência ao poeta Dante Alighieri em *A Divina Comédia*. O poeta foi evocado pelo cronista em seu movimento de descida ao inferno dos submundos da cidade-capital.

crianças e os menores e, portanto, as que deveriam ser regeneradas e as que necessitariam ser preservadas, dava mostras das desigualdades sociais que acometia à população. De tal modo era,

> [...] assombrosa a proporção do crime nesta cidade, e principalmente do **crime praticado por crianças**! estamos a precisar de uma liga para a proteção das crianças, como a imaginava o velho Júlio Valles...
> - Que houve de mais? - indagou Sertório de Azambuja, estirando-se no largo divã forrado de brocado cor de ouro velho.
> - Vê o jornal. Na Saúde **um bandido de treze anos** acaba de **assassinar um garotinho de nove anos**. É horrível!
> - Crime sem interesse... A menos que não se dê um caso de genialidade, um homem só pode cometer um belo crime, um assassinato digno, depois dos dezesseis anos. Uma criança está sempre sujeita aos desatinos da idade. Ora, o assassinato só se torna admirável quando o assassino fica e realiza integralmente a sua obra. Desde Caim nós temos na pele o gosto apavorador do assassinato (Rio, 1981, p. 38, grifos nossos).

Ao assumir o cargo de primeiro Juiz de Menores da capital, em 1923, Mello Mattos deparou-se com condições adversas associadas à pobreza, ao crescimento do crime e do abandono, identificados como problemas que assolavam a cidade do Rio de Janeiro. A permanência da situação publicadas pelos periódicos, como a exposta por João do Rio, indiciam, entre outros aspectos, o fato de que o menor de treze anos de idade, descrito como "bandido" não era visto como criança ou ainda das questões associadas aos debates em torno da Tese do Discernimento[4] e a aplicação da pena nos casos de crimes praticados por menores, desde finais do século XIX.

Assim, com base no decreto vigente, que instituiu o Juízo Privativo e a competência do Juiz em atuar sobre as famílias, Mello Mattos promoveu ações que visavam "cercar" o corpo delituoso ou em risco de "vir a ser". Com a implementação destas práticas na cidade, procurou demonstrar que sua atuação pautava-se pela

[4] No Código Penal de 1890, ficava determinado que não eram criminosos "Os menores de nove anos e os maiores de nove anos e menores de quatorze anos que obrarem sem discernimento" (Corrêa, 1928, p. 10).

perspectiva preventiva, mas que em alguns casos era necessário instituir ações regeneradoras da infância. É por isso, que visando atuar em várias frentes, o juiz visitou favelas, hospitais, organizou diligências, fiscalizou instituições de atendimento às crianças e fábricas, capturou menores, a fim de estabelecer a demarcação do poder e competência do Juízo e da justiça na tutela da infância. Ao comunicar suas ideias e intenções, pela imprensa, empreendeu campanhas e esforços no sentido de angariar apoio, mas também de dar visibilidade ao que vinha sendo praticado diante das denúncias de maus tratos, violências e abandono.

Com a promulgação do Código de 1927, ocorreu a mudança do eixo do castigo identificado como forma de punir as crianças desviadas, abandonadas e criminosas, para a noção de preservação, educação e regeneração. A assistência pública proposta pelo Código, como esclarecia Mello Mattos, distanciava-se do exercício da caridade ou da virtude privada, associada às associações religiosas ou leigas e passava a ser compreendida no bojo de uma "nova assistência atribuída ao Estado", o qual, a bem da conservação da ordem social, e por solidariedade humana, teria a incumbência de intervir com medidas preventivas e corretivas, tendentes a proteger e a regenerar. Firmava-se, então, o predomínio do Estado, mediante a organização administrativa determinada por lei, sem se dispensar o papel associativo da beneficência privada como auxiliar ao processo de ampliação das modalidades de assistência maternal, socorro na gravidez, atendimento e amparo aos menores abandonados material e moralmente (Mattos *apud* Mineiro, 1929, p. V).

Ao objetivar tecer os argumentos racionais e científicos que alicerçavam o Código, o Juiz Mello Mattos buscou traçar um mapeamento minucioso sobre o problema e as causas que contribuíam para o abandono e a delinquência, indicando, as terapêuticas para tratar, preparar, instruir e educar a criança. Assim, em diálogo com a Obra *Criminalidade-Educação* do padre

Antonio de Oliveira[5], apresentou a profilaxia e a terapêutica social como formas de promover o progresso da raça. O movimento envolvia a prestação de auxílio e proteção legal a fim de se criar instrumentos capazes de intervir, por meio das medidas preventivas e corretivas para a regeneração da criança e do adolescente. Deste modo, esperava-se corroborar para a constituição de famílias física e moralmente sãs e economicamente prosperas, ao mesmo tempo que reduzia o quantitativo de "seres doente e maus" em prol de uma "geração nova", melhor e perfeita (Mattos *apud* Mineiro, 1929, p. IV-VI).

No correr deste processo, a preocupação com a infância colocou-se no cerne dos discursos jurídicos que dedicaram-se em compreender como vinham sendo produzidos os debates e a formulação de legislações, nesse âmbito, em diversos países. Em acordo com os debates em circulação, desde os finais do século XIX, em países da Europa ocidental e nos Estados Unidos da América do Norte, a intelectualidade brasileira leitora das ideias e matrizes europocêntricas procurou refletir quanto à pertinência dos modelos relacionados ao racismo científico e doutrinário (Sodré, 1983), para pensar e captar a realidade da infância brasileira. Com este empenho, aludiram as diferentes questões que envolviam a sua compreensão, tais como, o problema da miséria moral e material do ambiente, as influências maléficas da imprensa, do cinema, das profissões perigosas, da rua, do industrialismo, como também dos elementos constitutivos de nossa formação racial.

Nessa perspectiva, os aparatos institucionais de intervenção tutelar foram concebidos, destinados a promover a institucionalização/judicialização das infâncias concebidas como abandonadas e delinquentes por meio da composição de um "complexo tutelar" (Donzelot, 1987), que arregimentasse as medidas de preservação e regeneração sustentadas na ideia de que

[5] Foi responsável pela Lei de Proteção à infância de Portugal a partir do Decreto de 27 de maio de 1911. Segundo Carvalho (1970), o referido decreto marcou uma viragem do Direito em direção a uma natureza preventiva e tutelar.

era premente instituir critérios para a prescrição do julgamento, das sanções, do processo legal e da composição do tribunal, a fim de atuar sobre os indivíduos. Finalmente, o juiz considerava que a criança e adolescente "incompletamente formados, instintivos antes que conscientes, amorais antes que imorais, tem necessidade de serem tratados por métodos especiais". Desse modo, propugnava a adoção de uma justiça "paternal" que em vez de repressiva, visasse instruir e educar por meio da imposição de medidas de caráter pedagógico e tutelar (Mattos *apud* Mineiro, 1929, p. VII).

Ao Estado Tutelar cabia o papel de guardião e protetor das crianças. No entanto, observa-se, em muitos casos denunciados pelos jornais, a presença de práticas de castigo, de violência, no interior das instituições de preservação e de regeneração de práticas de castigos, de violência e de maus tratos envolvendo "menores" apreendidos. Em sua organização, o Código de Menores previa o alinhamento dos estabelecimentos existentes e dos que seriam criados ao que havia de mais moderno na organização das escolas de preservação e de reforma dos países civilizados. Entretanto, o que se observa em vigência, em grande parte das instituições, a partir dos textos veiculados pela imprensa, era o improviso, a precariedade, a violência e o descaso no atendimento às crianças e adolescentes.

Assim, as práticas de punição e castigo, onde o corpo era concebido como peça essencial no cerimonial de penalização pela "falta" cometida, permaneciam sendo realizadas, uma vez que era sobre o corpo que o ato de justiça deveria tornar-se legível para todos. Nesse movimento, praticava-se a punição e o castigo como forma de "purificar" o sujeito da falta cometida (Foucault, 1993, p. 35-41), todavia o Código de Menores preceituasse o seu fim.

É factível afirmar que, embora, as denúncias veiculadas pela imprensa buscassem expor a precariedade e a permanência de práticas de castigo ao qual as crianças estavam expostas, davam-se mostras também das dificuldades enfrentadas pelo juiz Mello Mattos, no sentido de implementar as medidas, visando estabelecer

o caráter educativo e preservativo das medidas encaminhadas. Mas, por outro lado, o Juízo de Menores contava com precárias condições de funcionamento no que se referia às diligências, as apreensões e o transporte em automóveis abertos dos menores que apreendidos se colocavam "a chorar e gritar, implorando o socorro do público", causando comoção e provocando crítica por parte da população às medidas empreendidas pelo Juízo Privativo (Mineiro, 1929, p. 48)

Imagem 2 - Registro da palmatória utilizada pelo diretor da instituição

A NOITE — 23 de Fevereiro de 1927

A Escola de Reforma transformada numa casa de supplicios

O JUIZ DE MENORES ABRIU INQUERITO

O director confirma a gravidade das accusações

A palmatoria do Dr. Mario Dias, photographada no Juizo de Menores

JORNAL

RIO DE JANEIRO — DOMINGO, 27 DE FEVEREIRO DE 1927

O CASO DA ESCOLA DE REFORMA

A demissão e o processo do director, por abuso de autoridade, se impõem como medidas elementares do ministro da justiça

(De um chronista judiciario)

Fonte: Notícia publicada no Jornal *A Noite* de 23/02/1927.

Quanto às práticas de castigos e de violências nos institutos disciplinares, observa-se ações de resistência forjadas pelos "menores". Estas se expressavam em fugas, insubordinações e indisciplinas. Embora, o Código de Menores proibisse a sua aplicação, estas foram perpetradas em diversos institutos disciplinares ligados ao Juízo. Na esteira das denúncias noticiadas pela imprensa, os episódios envolvendo a Escola João Luiz Alves e o Abrigo de Menores assumiram ampla repercussão, exigindo do Juiz, medidas exemplares na investigação.

No caso da Escola de Reforma João Luiz Alves, as denúncias referiam-se aos castigos realizadas pelo diretor do Estabelecimento, o Doutor Mário Dias, que adotava à palmatória como medida corretiva aos seus "alunos". Quanto ao uso da palmatória nos internos, alegava o então diretor que o seu uso visava incutir nos "menores" o receio em cometer atos considerados de indisciplina e de resistência escolar. A par da denúncia, o juiz procedeu à abertura de inquérito chamando para depor os internos, vítimas dos castigados e os que foram testemunhas (*O Jornal*, 10/04/1927). Diante da confirmação dos fatos, o Doutor Mário Dias foi exonerado do cargo. A ação empreendida deveria constituir-se em medida exemplar em que se dava mostras da imediata atuação do Juízo na apuração das denúncias e na rigorosa punição dos culpados.

Um mês após as denúncias dos castigos realizados na Escola João Luís Alves, vieram à tona notícias envolvendo o Abrigo de Menores, dirigido pelo Doutor Raul Leite, que foi suspenso de suas funções pelo Ministro da Justiça. Além das denúncias de castigos, o Abrigo de Menores, criado como instância intermediaria do Juízo Privativo, vinha sendo alvo de críticas pela imprensa que, em observância ao que determinava o Decreto de sua criação, chamava atenção para a precariedade de seu funcionamento.

Segundo *O Jornal,* o que se tinha no Abrigo era um triste, vergonhoso e reprovável espetáculo, onde "menores" inocentes eram condenadas a viver em completa "comunhão" com "menores" viciosos e delinquentes, transformando-se numa escola de corrupção. Com superlotação, encontravam-se os "menores", ali

internados, sujos, malvestidos, rotos, descalços, mal alimentados e sem camas para dormirem. Nesta situação, muitas crianças eram obrigadas a dormirem no chão, expostas à umidade, poeiras e "[...] a emanações do assoalho imundo, que raramente era varrido. O Diretor [...] apertado pela falta de lugares nos dormitórios, chegou a permitir que dois e três menores dormissem no mesmo leito, imoralidade que cessou devido à intervenção do Juiz [...]" (*O Jornal*, 12/05/1927).

As denúncias não cessavam quanto às péssimas condições em que viviam os menores institucionalizados. Com efeito, o jornal *Gazeta de Notícias*, de 26 de outubro de 1928, com manchete intitulada *Orphanato ou escola de vadiagem?*, dava mostras da situação de desarrimo, miséria e falta de higiene em que as crianças se encontravam.

Imagem 3 - *Orphanato ou escola de vadiagem?*

GAZETA DE NOTICIAS — Sexta-feira, 26 de Outubro de 1928

Orphanato ou escola de vadiagem?

CERCA DE 70 MENORES "ABRIGADOS" NUM CASARÃO EM RUINAS

Os menores maltrapilhos e ociosos nos falam da vida de miseria que supportam no Orphanato 7 de Setembro

Fonte: Acervo digitalizado do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância

A veiculação dessas denúncias pela imprensa, bem como de críticas ao governo e as medidas empreendidas pelo juiz, comprometia a imagem que se queria construir acerca das reformas

que vinham sendo colocadas em curso no Distrito Federal, sendo imperativo reforçar o caráter "firme" e "imparcial" da Justiça, no encaminhamento da questão (*A Noite*, 26/04/1927). É interessante destacar que embora em alguns casos, a imagem do Juiz fosse preservada, sendo elogiada a sua postura investigativa e "imparcial", é possível identificar vestígios das oposições à sua atuação, em especial, após a promulgação do Código de Menores, onde resistências, por parte de industriais e de outros setores, refletiam à natureza das críticas em decorrência dos interesses ameaçados, a exemplo da regulação do trabalho infantil e da censura acerca da presença de menores nos teatros e cinemas (Camara, 2010). Sobre a atuação do juiz, o Jornal *O Brasil* destacava ser a ele que:

> [...] inúmeras criancinhas outrora atiradas a criminoso abandono devem hoje o abrigo e o zelo que lhes são dispensados. Graças a sua ação humanitária e enérgica, aqueles entezinhos que há largos passos marchavam para o abismo do crime, no qual fatalmente se precipitariam, estão salvos e serão criaturas úteis à pátria. Agora mesmo tendo ordenado a abertura de rigoroso inquérito sobre o espancamento de dois menores recolhidos no Abrigo de Menores, a Rua Francisco Eugênio, o aludido magistrado terminou por apurar a responsabilidade criminal de alguns funcionários daquele estabelecimento, funcionários que imediatamente foram demitidos, sendo que o respectivo diretor foi suspenso por trinta dias. Bem, se vê, portanto, que a atitude do Doutor Mello Mattos, em favor das criancinhas que lhes são confiadas, é verdadeiramente irrepreensível (*O Brasil*, 19/05/1927).

A aprovação do Código de Menores representou a possibilidade de se firmarem as leis de assistência e proteção à infância, consolidando e prescrevendo medidas premonitórias, pedagógicas e normalizadoras. Segundo Camara (2010), o Código de Menores buscou asseverar a importância das instâncias legais de intervenção sobre a infância pobre, delimitando o terreno de atuação jurídica e assistencial, bem como as competências dos órgãos e instituições na ordenação das relações sociais. Neste contexto de críticas, resistências e de práticas destoantes do que se preceituava na assistência à infância, o Código de Menores previa

a implementação de práticas sociais e institucionais assentes sob os princípios moralizantes, pedagógicos, higiênicos e regeneradores. De tal modo,

> O Código de Menores ocupar-se-á da Assistência e proteção destes, desde o nascimento até a maioridade, habilitando a autoridade pública a acompanhá-los em todas as fases do seu desenvolvimento e educação, amparando-os nas dificuldades da vida acudindo aos maltratados, preservando dos maus contágios os inocentes, arrancando os pervertidos dos vícios e dos crimes (*O Paiz*, 09/07/1925).

Na composição do mosaico social em que estiveram entrelaçadas diferentes concepções de infância, a imprensa assumiu papel fundamental na produção de representações da infância, bem como na socialização do medo, como aspectos, a partir dos quais, práticas discricionárias e de intervenção social foram justificadas em prol de uma missão civilizadora do país. Publicações, invariavelmente, davam conta da insatisfação da população com os comportamentos indesejáveis das crianças, que proferindo palavrões e apedrejando pessoas, reuniam-se nas vias públicas, promovendo desordens à moralidade das famílias, como também provocando prejuízos aos interesses privados e públicos.

A essa época, a Capital Federal convivia com a confluência de movimentos reformistas, como o plano de reforma urbanístico instituído por Alfred Agache (1928-1930), durante a gestão do Prefeito Prado Júnior e a adoção das propostas de reforma da instrução pública, implementadas pelos educadores, Carneiro Leão (1924-1926) e Fernando de Azevedo (1927-1930). Desta forma, o clima político, municiado pelas condições em que se encontrava a infância, como também, em decorrência dos conflitos sociais e a crise política e econômica do país, dava mostras da importância e da emergência que as ações reformistas e de intervenção social assumiram.

> Em nome da manutenção da paz social e do futuro da nação, diversas instâncias de intervenção e controle serão firmadas. Será da medicina (do corpo e da alma) o papel de diagnosticar na infância possibilidades de

> recuperação e formas de tratamento. Caberá à justiça regulamentar a proteção (da criança e da sociedade), fazendo prevalecer a educação sobre a punição. À filantropia estava reservada a missão de prestar assistência aos pobres e desvalidos, em associação às ações públicas. A composição desses movimentos resultou na organização da Justiça e da Assistência (pública e privada) nas três primeiras décadas do século XX. Com discurso e práticas que nem sempre se harmonizavam entre si, a conexão jurídico- assistencial atuará visando um propósito comum: 'salvar a criança' para transformar o Brasil (Rizzini, 2002, p. 38).

De tal modo, consideramos que o critério que balizava a lei encontrava-se fundamentado na proposição de que era preciso conformar os sujeitos ao que se propugnava a partir da imposição da lei, fosse pelas inclusões e ou exclusões construídas ao intento que a lei propunha, fosse pelas inclusões e ou exclusões construídas. Firmando-se como uma legislação basilar, o Código de Menores procurou instituir uma organização específica para a proteção e assistência à criança. Além de um abrangente sistema de normalização das ações a serem encaminhadas pela justiça, designou os mecanismos que o Estado lançaria mão para tecer uma rede de caráter preventivo, punitivo e tutelar corporificada pela ideia de criação de um movimento de regeneração da criança.

Portanto, as ocorrências envolvendo crianças, povoavam o imaginário da época reforçando a ideai de que era preciso reprimir os maus exemplos, o abandono e a exploração, expressas pela indústria da esmola e pelo *caftismo* disfarçado a que estavam expostas e subordinadas as crianças. Nesta direção, o caso do menino de oito anos de idade que, acometido de uma grave deformidade, era levado a esmolar frequentemente em companhia de uma mulher que o tomara para criar quando órfão de mãe e abandonado pelo pai, transformando-o em "fonte de renda, [...] pelo horror que causava o seu aspecto", é indicador do caráter de denuncia promovido pela imprensa, mas permite também captar as artimanhas de que os setores populares lançavam mão na luta subterrânea pela sobrevivência (*Diário Carioca*, 22/05/1929). Nessa

direção, João do Rio recriava em sua crônica o quadro desolador em que viviam as crianças e adolescentes na cidade, onde:

> Nada mais pavorosa do que este meio em que há adolescentes de dezoito anos e pirralhos de três, garotos amarelos de um lustro de idade e moçoilas púberes sujeitas a todas as passividades. Essa criançada parece não pensar e nunca ter tido vergonha, amoldadas para o crime de amanhã, para a prostituição em grande escala. Há no Rio um número considerável de pobrezinhos sacrificados, petizes que andam a guiar senhoras falsamente cegas, punguistas sem proteção, paralíticos, amputados, escrofulosos, gatunos de sacola, apanhadores de pontas de cigarros, crias de famílias necessitadas, simples vagabundos à espera de complacências escabrosas, um mundo vário, o olhar de crime, o broto das árvores que irão obumbrar as galerias da Detenção, todo um exército de desbriados e de bandidos, de prostitutas futuras, galopando pela cidade à cata do pão para os exploradores (Rio, 1995, p. 131).

Ainda nos primeiros anos do século XX, Evaristo de Moraes, Ataulfo de Paiva, Nabuco de Abreu, Alfredo Pinto, Tobias Barreto, entre outros, formulavam objeções à condenação de crianças à prisões comuns junto com presos adultos e a ausência de uma legislação própria para elas no país. Neste particular, em 1926, a partir do Decreto n. 5.083, instituiu-se o Código de Menores que estabelecia "novas figuras de crime e contravenções, para proteção aos menores" (Carvalho, 1970, p. 8). Assim, sob o título de Código de Menores, condensou-se as disposições legislativas e regulamentares existentes com relação aos menores. Entre os princípios centrais deste esforço firmaram-se a abolição da Tese do Discernimento como base de julgamento; a regulamentação do trabalho da criança; a modificação do pátrio poder; a primazia do Estado como instância legítima na proteção e guarda da infância; a preponderância do Juiz de Menores, como autoridade competente e autorizada; a extinção da pena; a supressão da prisão e sua substituição por institutos disciplinares, bem como a concessão da liberdade vigiada. Concebidas como medidas de segurança e proteção, tais iniciativas visavam suplantar o sentido penal

revestindo-se de caráter pedagógico e tutelar (Mattos *apud* Mineiro, 1929, p. VIII).

No movimento de localização e definição da infância a ser interditada, o Código de Menores associou os elementos que permitiam promover a identificação e a produção de estereótipos de infância menorizada abandonada ou delinquente. Buscando demarcar o campo de competência das leis de assistência, o Código de Menores firmou as distinções entre as regras ordinárias concernentes à instrução e ao modo de proceder das partes envolvidas, prescrito na forma ritualística e solene do processo e, por outro lado, as regras decisórias que se fundavam como base para as deliberações quanto aos litígios envolvendo as crianças a ser realizada no direito praticado nos juízos privativos. Os atos ordinários implementados referiam-se às formalidades do processo e os atos decisórios compreendiam os aspectos que influíam na decisão, ou seja, nas concepções que alicerçavam as compreensões e as medidas proferidas nas sessões, julgamentos e sentenças realizados (Mineiro, 1929, p. 27-28).

Para além de sua composição formal, a lei comportava intenções. Isto implica concebê-la, não apenas, como mero formalismo de artigos e alinhas prescritivas, mas sim como expressão de concepções que se firmavam como estatuto de poder impositivo sobre a sociedade dividida formalmente, do ponto de vista social e jurídico. Neste movimento, é importante entender, como defende Camara (2010), o Código de Menores não apenas como um texto legal e legítimo, como fonte de idéias e representações quanto à infância, mas também como portador de intenções a partir do qual instituiu práticas direcionadas às crianças, às famílias e às instituições de assistência e proteção à infância, bem como de ingerência sobre as instâncias públicas e privadas no tratamento e na regulação das crianças em consonância com outras nações civilizadas. Quanto ao Código Penal e as formas como se procurou classificar os delinquentes não considerava-se, como asseverava Corrêa (1928) que,

> [...] na crescente e precoce criminalidade dos menores, bem assinaladas nas estatísticas dos povos civilizados, a prova decisiva de que inadequado e em todo caso insuficiente era o método de aplicar-se a menores a mesma penalidade e regime repressivo dos maiores, apenas com reduções fracionárias.
> [...] esqueceu-se de que em relação aos menores, sobretudo, a sua criminalidade advem de causas hereditárias, ou do influxo deleterio do meio em que se formam e se criam (1928, p. 11).

O crescimento dos índices de criminalidade, de abandono e de exploração a que estavam expostas às crianças, constituíam-se enquanto balizadores das ações judiciais e tutelares a serem promovidas pelo Estado brasileiro ao mesmo tempo que se configurava em estratégias práticas concretas, que com base na legislação, pudessem dar conta de demonstrar os benefícios da adoção da lei pela população. Deste modo, penetrar nos espaços marginais, tecer-lhe o reconhecimento e indicar o seu pertencimento compunha o desafio a ser enfrentado pelo juiz em sua campanha protetiva. Por meio de diversas estratégias, procurou superar resistências, demonstrando o seu papel de protetor dos que não tinha nada. Neste movimento, não se dava destaque às causas estruturais da desigualdade, aos mecanismos que geravam as discrepâncias sociais ou, ainda, aos fatores que acenavam para a ausência do Estado em assegurar as condições de vida adequadas para esta população.

As medidas estabelecidas pelo ordenamento jurídico concentravam-se em indicar os sintomas ou manifestações do problema, tais como, a herança familiar degenerada, as condições de moralidade da família, a miséria, o abandono, a conduta criminal e a imoralidade do meio social de que era proveniente. Assim, a imposição das ações de regulação mobilizadas pelo Juízo Privativo de Menores, pelo juiz e seus colaboradores direto evidenciavam a intenção de se consolidar a aplicabilidade da Lei e de sua legitimidade na regulação das relações sociais, instituindo a prevalência de concepções que passavam pela perspectiva da hereditariedade mas que identificava nos aspectos alusivos ao meio

familiar e sociais as causas que provocavam como advertia Mineiro (1929, p. 15), que "o futuro, bom ou mau, da sociedade humana" dependia da saúde e do "vigor" que as crianças nasciam, mas, também da "maneira" como eram criadas e educadas.

Considerações preliminares

A análise dos periódicos e outras fontes documentais acionadas permitem asseverar a existência de perspectivas que se esboçavam em pelo menos três direções: a primeira relativa a um caráter crítico presente no pensamento jurídico da época quanto à ausência de leis específicas para à infância. Esta crítica direcionava-se a um amplo leque de questões que se materializavam nas precárias condições das instituições de atendimento existente no Brasil, aos malefícios causados pelas prisões comuns, às leis penais em vigor, a exemplo do Código Criminal de 1890, e das ausências de medidas educativas destinadas aos menores. A segunda direção referia-se à compreensão de que a saída para o problema existente encontrava-se assentada na organização de legislações especiais sob a tutela do Estado na proteção e assistência à infância. Com este propósito, defendia-se a atuação dos setores públicos e privados em prol da causa da infância e em nome do bem estar social e progresso do país. Por fim, a terceira direção indiciava a importância atribuída pelo campo jurídico à educação e ao trabalho como elementos capazes de realizar a regeneração, preservação e proteção à infância.

O Código de Menores em sua organização estabeleceu a composição do termo "menor" como uma categoria social de análise que, ao ser aplicada, supunha demarcar os sentidos para a infância pobre. Neste movimento, atributos legais passaram a qualificar a identificação do menor, delimitando a localização das crianças em dois grandes grupos: o primeiro, abrangendo os abandonados, descritos como os desamparados, vadios, mendigos e libertinos; o segundo, os delinquentes, identificados como autores ou cúmplices de crimes e os pervertidos. As diferentes designações

e nomeações formuladas indiciavam o caráter que avocaram as políticas públicas na produção de representações e de práticas concebidas na tutelar da infância oriunda das camadas pauperizadas da sociedade brasileira.

Ao se instaurar a competência do Estado em manter sob a sua tutela a infância, transformando-a em "pupilo", afirmava-se a incapacidade das famílias pobres em cuidar e proteger sua prole. As classificações da infância em abandonada, delinquente, vadia não se constituíram apenas como adjetivações inconsequentes, ao contrário visava expressar e expor as diferenças, legitimando as relações de dominação no que se referia à pobreza, ao analfabetismo, aos traços fenotípicos que caracterizavam os aptos e não aptos da sociedade. Nessa direção, a transmutação da criança em "menor" conferiu a este uma nova significação social e cultural, elemento que justificou estratégias de intervenção, ao mesmo tempo que construiu a ilusão da inclusão. A prerrogativa de instituir a transmutação dos deserdados da sorte à "pupilo" do Estado, dos menores perigosos ou em perigo em crianças protegidas e regeneradas, davam mostras da natureza política do Estado Patriarcal que se manteve, irremediavelmente, fiel a uma auto reforma que perspectivava em sua composição, garantir o *status quo* vigente e instituir uma negociação conciliatória das relações de poder pelo alto. Como afiança Vianna (1997, p. 47), o Estado brasileiro estava "imune às tentações jacobinas, recusando-se realizar interpelações 'para baixo' e a procurar pontos de ruptura com as elites territorialistas".

Nessa perspectiva, a intervenção deveria pautar-se nos conhecimentos advindos do esquadrinhamento da realidade alicerçados pelos estudos antropológicos, médicos e jurídicos visava-se validar os aparatos científicos na superação de uma tradição prática e na consolidação da supremacia da ciência na formulação da proteção, cura e regeneração da infância. Na demarcação da espacialidade da cidade e na deflagração de ações de defesa e salvaguarda da infância podemos afiançar que a imposição das leis e dos aparatos tutelares acionados pela justiça

objetivava corroborar para a reafirmação do caráter de benesse das políticas públicas em favor dos detentores de uma suposta natureza frágil e facilmente moldável.

Referências

CAMARA, S. **Sob a Guarda da República**: a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

CARNEIRO, L. **A nova legislação da infância.** Relatório sobre as leis e tendências legislativas em favor da infância, contemporâneas da guerra europeia. Registro civil. Regulamento de menores abandonados. Rio de Janeiro: Empresa Bibliográfica, 1923.

CARVALHO, F. P. **Reforma do Código de Menores**. Rio de Janeiro: Editor Borsoi, 1970.

COSTALLAT, B. **Mistérios do Rio**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1995.

CORRÊA, A. F. P. **Comentários ao Código de Menores**. São Paulo: Livraria Acadêmica Saraiva & C. Editores, 1928.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, A. A fabricação do prefeito da capital: estudo sobre a construção da imagem pública de Perreira Passos. **Revista Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 10, maio/agosto, 2003.

GAZETA DE NOTÍCIAS, 03/ 02/1924.

GUSMÃO, S. de. **O problema dos Menores**. RJ: Imprensa Nacional, 1944.

JORNAL A NOITE, 23/02/1927.

JORNAL A NOITE, 26/04/1927.

JORNAL DIÁRIO CARIOCA, 22/05/1929.

JORNAL DO BRASIL, 12/02/1924.

JORNAL O JORNAL, 10/04/1927.

JORNAL O JORNAL, 12/05/1927.

JORNAL O PAIZ, 09/07/1925.

MATTOS, J. C. Mello entrevista ao *O Jornal*, de 20/06/1924.
MATTOS, J. C. Prefácio. *In*: MINEIRO, B. **Código dos Menores dos Estados Unidos do Brasil:** Comentado. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1929.
MINEIRO, B. **Código dos Menores dos Estados Unidos do Brasil:** Comentado. São Paulo: Cia editora Nacional, 1929.
REVISTA ABC, 16/08/1924.
REVISTA DA SEMANA, 18/12/1926.
RIO, J. **A Alma Encantadora das Ruas**. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural Divisão de Editoração, 1995.
RIO, J. **Histórias da gente alegre**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1981.
RIZZINI, Irene. **A Lei no Brasil. Revisitando a História (1822-2000)**. Rio de Janeiro: UNICEF-Ceppi/USU, 2002
SIRINELLI, J-F. Os Intelectuais. *In*: RÉMOND, R. (org.) **Por Uma História Política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
SODRÉ, M. **A verdade seduzida**. Por um conceito de cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.
VIANNA, L. W. **A Revolução Passiva**: Iberismo e americanismo no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1997.

TERCEIRA PARTE:

INTELECTUAIS, INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS E PROJETOS DE E PARA O BRASIL

CAPÍTULO 10

O Pensamento Social de Edgard Roquette-Pinto no Museu Nacional do Rio de Janeiro: ciência antropológica, educação e museologia (1905 – 1935)

Jorge Antonio Rangel (Fidel)

Em 1905, por concurso público, o jovem médico recém-formado em Ciências Cirúrgicas pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Edgard Roquette-Pinto ingressou no Museu Nacional do Rio de Janeiro para ocupar a vaga de professor-assistente da 4ª Seção de Antropologia e Etnografia do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Sua experiência profissional era oriunda do convívio acadêmico no curso de medicina e nos trabalhos realizados como médico legal da Polícia do Estado do Rio de Janeiro. Por este aspecto, a formação médica de Roquette-Pinto esteve embalada não somente pelas formalidades práticas do exercício da profissão médica, mas, sobretudo, pelo empenho da sua pertença a uma geração de intelectuais desejosa em fazer uma ausculta e produzir um diagnóstico detalhado das enfermidades das cidades, dos sertões e seus habitantes, homens e mulheres "comidos pela doença" (Freyre, 2004, p. 31). Ininterruptamente, de 1905 a 1935, a medicina legal o lavaria aos domínios da antropologia investigativa, expedicionária e educativa nas décadas de 1910 a 1920.

Sua tese de doutoramento na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, intitulada *O exercício da Medicina entre os Indígenas da América*, defendida em 1906, e os trabalhos de etnografia e antropologia realizados através de estudos de sambaquis do litoral do Sul do país e dos tipos humanos indígenas e sertanejos da Serra do Norte, construiu, no espaço de uma década, uma cartografia arqueológica dos tipos humanos do Brasil. Produziu um modelo

interpretativo dos trópicos assentado na viabilidade da natureza, da raça, da cultura e da ciência. Uma matriz interpretativa do povo e da Nação que buscou centralidade teórica e metodológica na reafirmação do problema da identidade nacional a partir da defesa da positividade da raça e das culturas do Brasil.

A essa época, o Museu Nacional do Rio de Janeiro encarnou a função de potencializadora da transmissão dos conhecimentos acerca da história natural do país, incentivando também a construção de um circuito de geração de diferentes sistemas de valores e códigos diversos de comunicação com a finalidade de mediar o processo de produção de conhecimentos das coleções, das pesquisas e das exposições existentes voltadas para a contribuição museológica e museográfica das atividades de pesquisa científica realizadas por biólogos, botânicos, antropólogos, arqueólogos, paleontólogos, fotógrafos. Enfim, uma plêiade de profissionais da ciência implicados em sua maioria no estabelecimento de relações viscerais entre o terreno de problemas a serem explorados e a natureza das fontes manuseadas.

A experiência com a musealização em Roquette-Pinto tem seu ponto de partida com sua entrada para o Museu como professor assistente de antropologia no ano de 1905, por concurso público, tornando-se reconhecida nos meios intelectuais de então a partir de sua atuação em diversas expedições antropológicas, arqueológicas e etnográficas concretizadas sob a inspiração do trabalho científico que buscava conhecer o Brasil por dentro, esquadrinhando médico-etnograficamente, os sambaquis do litoral, os índios e sertanejos do Sertão do Noroeste.

Em 1912, Roquette-Pinto acompanhou a Comissão Construtora de Linhas Telegráficas de Mato Grosso ao Amazonas comandada por Cândido Rondon e, no ano posterior, organizou as coleções do Museu, publicando o que chamou de *Pequeno Manual*, no ano de 1913. Este se predispunha - como ele mesmo dizia – ao invés de compor um simples rol de objetos, construírem uma linguagem acessível aos diferentes públicos do museu, exortando a partir daí, as bases fundamentais da antropologia de sua época.

O *Pequeno Manual* era um resumo elementar de informações que aos olhos do público e por meio dele, ganharia sua verdadeira explicação científica. Cada objeto representava uma figura deste pequeno guia. As questões doutrinárias foram postas de lado, como convinha; as definições sistematicamente evitadas. Este opúsculo acha-se dividido em três partes: I. A espécie humana e os tipos da série animal; II. As raças humanas. – Os sexos. – As idades. – Os indivíduos. – Aplicações práticas; e III. Classificação das raças humanas e sua distribuição geográfica – paleontologia humana (Roquette-Pinto, 1915, p.10).

Segundo Roquette-Pinto, o homem formaria na opinião de uns, um gênero com uma só espécie da família dos hominídeos da referida ordem e na opinião de outros formaria a ordem dos bimanos. Um outro ponto de vista seria o dos que entendiam que o homem não devia ser classificado na série zoológica porque os seus caracteres físicos o distanciavam dos outros animais. Ao lado do reino vegetal e do reino animal, distinguir-se-ia o reino humano. O *Pequeno Manual das Coleções do Museu Nacional do Rio de Janeiro* proposto por Roquette-Pinto dedicou-se a mostrar as diferenças e as distinções entre o humano e os demais reinos.

De todos os primatas, o homem era o único verdadeiramente cosmopolita. Vivia espalhado pelo mundo inteiro. Habitava as regiões mais frias da terra e as mais quentes. Suas características zoológicas podiam ser resumidas em poucas palavras. Pelo exame da anatomia do homem e dos primatas, Roquette-Pinto evidenciou que apesar dos antropóides apresentarem disposições anatômicas próximas do homem a exemplo do pé e da mão, somente os humanos possuíam uma mobilidade e uma faculdade de apreensão muito maior, sendo capaz de andar exclusivamente sobre os pés. Os antropóides seriam bípedes imperfeitos.

A primeira parte do *Pequeno Manual*, Roquette-Pinto procurou definir as diferenciações anatômicas entre as espécies, agrupando, selecionando e rearranjando as coleções existentes por salas de exposição. Com isto, esperava informar o público a respeito das aproximações e distanciamentos dos humanos em relação aos tipos

da série zoológica, bem como a maneira de existir da espécie humana que se constituiria em uma terceira modalidade sob a qual se apresentariam os corpos vivos na terra; na segunda, buscou problematizar os tipos antropológicos e as teorias das raças, mostrando que a mestiçagem fazia parte do mundo inteiro.

Apesar de forma heteroxa, nas malhas do positivismo de Comte, Roquette-Pinto vai se valer das classificações das raças humanas em três grupos, buscando caracterizar não somente as particularidades anatômicas nas variedades principais da humanidade, mas também os traços principais da psicologia de cada uma das três raças. Segundo Madel Luz, o método de Comte promove a ideia de hierarquia das ciências onde os fenômenos sociais aparecem "subordinados aos fenômenos físico-químicos e por extensão aos fenômenos biológicos. Ora, estas ideias vão terminar por concluir, de forma imediata, por uma proximidade ou igualdade do social ao biológico" (Luz, 1982, p. 1970-171).

O caráter diferencial das raças humanas que primeiro atraia a atenção era o colorido da pele. A raça era determinada por um conjunto de sinais. Por exemplo, na raça branca dos abissínios havia tipos de pele quase negra. A pele humana tinha a mesma estrutura em todas as raças (sala Virchow- coleção 4). Variava segundo as raças: a espessura da pele, sua pigmentação, sua retractibilidade, seus anexos – (pelos e glândulas). Na raça negra a pele era muito mais espessa do que na branca; no entanto, a espessura da pele variava as regiões do corpo do mesmo indivíduo. A pele da face dorsal do corpo era mais espessa. Os diferentes coloridos da pele humana existiam, principalmente, em maior ou menor abundância de granulações especiais em uma de suas camadas (sala Virchow – coleção 6 - n. 9.523) Estas granulações eram amareladas, negras e avermelhadas. Nos tipos da raça branca os pigmentos existentes eram de cor amarela; todavia, existiam ali em pequena quantidade, que a dominante era a cor do sangue que corre pelos capilares. Nos tipos da raça amarela, esses dois pigmentos constituíram abundantes e impediram a predominância da cor do sangue. Na raça negra, a pele era extremamente

carregada de granulações. Além dos pigmentos amarelo e avermelhado existiriam o pigmento negro. Havia tipos da raça negra cuja pele era muito rica em granulações avermelhadas como os negros do Vale do Rio Uelle, Nianiam expostos na Sala Humboldt, da Coleção 6 (Roquette-Pinto, 1982, p. 37).

A cor dos cabelos era devido à presença dos mesmos pigmentos cutâneos. A ausência de pigmentação da pele e seus anexos – (cabelos e pelos) tornou o indivíduo albino ou assa. Não existiria raça alguma albina. O albinismo poderia aparecer em tipos de qualquer raça, como anomalia (Roquette-Pinto, 1915, p. 24-25). A partir das distinções entre as raças consideradas branca ou caucásica, amarela ou mongólica e negra ou etiópica, Roquette-Pinto esmiuçou as diferentes nuances morfológicas relativas às três raças que envolveriam a cor da pele, do cabelo, as granulações pigmentares dos olhos, o interesse pelo pavilhão das orelhas, esquadrinhando suas diversas partes para o estabelecimento das fichas de retrato falado, a morfologia do nariz, as situações de desvios e patologias deformantes, sinostosicas e artificiais do ponto de vista do exame do crânio, do tipo ideal branco e da diferença entre os sexos.

No dizer de Roquette-Pinto, a organização das coleções do Museu Nacional do Rio de Janeiro serviam para contar a história do Brasil para um público mais amplo, incluindo o público escolar. Para isto, foram utilizadas as exposições biológicas, arqueológicas, paleontológicas, antropológicas e etnográficas que incluíam desde exibições de sambaquis, antropóides, espécimes da história natural proveniente da fauna e flora, grupos de vertebrados e esqueletos de corpo humano a cultural material de ìndios e sertanejos das zonas fronteiriças do Brasil interior. Enfim, uma enormidade de modalidades de tipos antropológicos onde se destacava a espécie humana. Todos os objetos foram expostos em salas rearranjadas por classificações temáticas da zoologia, da paleontologia, da botânica, da arqueologia, da antropologia e da etnografia, sem confundir a noção de raça com a noção de povo. Pois, as raças possuíam caracteres de ordem biológica, anatômicos ou

fisiológicos. Os povos se distinguiam uns dos outros por caracteres de ordem social como a língua, os costumes e a organização social.

No *Pequeno Manual* valeu-se de autores que escreveram sobre os índios do Brasil, destacando, em diferentes tempos históricos, as contribuições de Maregrave no século XVII, A. d`Orbigney em 1839, Von Martius em 1867, Couto Magalhães em 1873, Agassiz em 1868, Ehrenreich em 1897, que classificaram os índios brasileiros de diversas maneiras em sua aparência, procurando revelar a cor da pele, a estatura ou altura, os diferentes tamanhos do nariz, da fronte, das pernas, do tronco, dos olhos, aos seios, do tórax, os coeficientes de robustez e o crânio compreendido o esqueleto total da cabeça.

Os estudos antropométricos desenvolvidos por Roquette-Pinto serviram para considerar a miscigenação positivamente, entendendo que as raças humanas cruzaram-se entre si e o seu cruzamento resultou em produtos fecundos em todos os graus, onde a apropriação da cranioscopia e da craniometria como experiências de estudos acerca do crânio humano ajudou na descrição e na comparação de dados relativos a medição de diferentes partes da cabeça óssea. Não somente o exame dos sistemas nervoso e muscular nas raças branca e negra, como de outras partes do corpo definiram a tipologia das raças em seus caracteres diferenciais fisiológicos, de idade e de sexo.

Assim, o *Pequeno Manual das Coleções,* que fazia parte do *Catálogo Geral da Secção de Antropologia do Museu Nacional do Rio de Janeiro,* funcionava como um guia orientador das exposições aos olhos do público e também como um instrumento educativo. Este seria capaz de descrever os tipos antropológicos do Brasil, morfológica e fisiologicamente. Na terceira parte, o Manual transformado em Guia das Coleções indicava que uma raça poderia ser constituída por diferentes povos, onde um mesmo povo poderia ser formado por diversas raças. Apesar do repertório da produção científica de Roquette-Pinto construir-se em torno de uma unidade discursiva balizada pelas noções da raça, da mestiçagem e do meio, cânones interpretativos da antropologia

física em voga, sua antropologia-educacional avançou na construção de territórios consensuais (Carvalho, 1999, p. 24-25), e da fermentação de uma autoridade científica que lhe garantiu usufruir das estratégias de constituição de um novo auditório/público (Soares,1988,p. 230).

A obtenção de autoridade acadêmica e intelectual no campo da antropologia física deu-se através das pesquisas e experimentações científicas e etnográficas como também as excursões ao litoral da região das Lagoas do Rio Grande do Sul para estudar os sambaquis. A sua excursão ao litoral do estado do Rio Grande do Sul realizou-se de setembro de 1906 a janeiro de 1907. Desde 18 de outubro do ano anterior, Roquette-Pinto tinha sido nomeado para ocupar o cargo de professor assistente da Quarta Seção do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Identificou, através da formação das coleções de paleoantropologia, as camadas mais primitivas de povoamento da América, o homem da Lagoa Santa, o homem dos sambaquis (Roquette-Pinto, 1912, p. 5). Em seu relatório de viagem a região Sul do país, Roquette-Pinto produziu uma ampla apreciação sobre o percurso empreendido, bem como dos estudos realizados com os sambaquis e as conclusões a que chegou. O Relatório somente fora publicado em 1912. Uma espécie de batismo de fogo. Partiu do Rio de Janeiro em, 12 de setembro de 1906, e chegou a Porto Alegre no dia 23 do mesmo mês. Da cidade de Porto Alegre rumou por mais dois dias para as cidades interioranas de Cidreira e de Tramandaí. Conheceu a desértica Praia de Cidreira com suas muitas cabanas de pescadores, rodeadas de pintangueiras, sempre carregadas de fruta.

Da viagem ao Sul do Brasil, Roquette-Pinto destacou a relação de amizade construída com o médico alemão Eichemberg, de quem se tornara hóspede, dizendo tratar-se de um colecionador de peças arqueólogicas. Uma coleção que contava com belos timbetás de quartzo, muitas pontas de flechas, cachimbos de barro, machados, bolas de arremesso, todos desenterrados na região em que se situava a pequena Vila de Torres.

Passados quase seis anos da Excursão às Lagoas do Litoral do Rio Grande o Sul, Edgard Roquette-Pinto diria que a Coleção de Eichemberg, digna de nota, pertencia naquele momento ao Museu Júlio de Castilhos.

> Antes assim. Nós nos descuidamos tanto, os brasileiros, de zelar pelas nossas coisas, documentos de grandeza da terra, que todos os anos deixamos indiferentes que se exportem para os museus europeus, alguns dos quais mantém sempre no coração do Brasil viajantes incumbidos de enviar tudo que possam. De certo não vejo meio capaz de impedir a livre remessa dessas coleções; há mesmo grande vantagem para nós outros em que se conheça na Europa as riquezas naturais do Brasil. Mas também é uma justa aspiração desejar que os brasileiros todos se interessem pelo progresso dos seus museus, especialmente do Museu Nacional, o mais antigo, o maior, o mais acessível a todo mundo. O Museu é um instituto de ensino. E a grandeza da causa nacional, hoje, depois que o Brasil tornou-se independente, aboliu a escravidão, adotou a República e promulgou a liberdade espiritual, os fatos maiores de sua história por si só capazes de lhe conferir um brilho incontrastável, é o da instrução popular (Roquette-Pinto,1912, p. 6).

O sentido-efeito do discurso de Roquette-Pinto, em forma de relatório, denunciava a necessidade de se ampliar o raio de ação do Museu Nacional constituído não somente pelo material bruto coletado na natureza, mas pelos documentos-monumentos nos quais se inscreveríam as múltiplas possibilidades de inteligibilidade (Orlandi, 2001, p.64-64) entre o visível e o invisível, considerando outros tempos e espaços, outras realidades (Meneses, 2005, p.26).

Nesta perspectiva, a antropologia-educacional de Roquette-Pinto explicitou a preocupação em transformar o Museu Nacional num "museu social" da produção e da circulação de conhecimentos e saberes sobre o povo-nação. O museu como um lugar de trânsito, uma nova ideia de espaço público a ser elaborado. Um laboratório de educação para civilizar e para feitura e aplicação de políticas públicas sociais no país.

> Os deveres do cidadão e os seus direitos, nem sequer são respeitados ainda por um imenso número de brasileiros. As instituições básicas da sociedade, a

> família, a língua, o governo, sofrem pelo Brasil a fora, exceto a faixa litorânea , a influência negativa dessa falta de cultura, agravada pela crença das práticas e costumes que se implantaram durante os longos anos em que existiu a escravidão aqui, originários, muitos deles, dos fetichistas africanos de que os Portugueses inundaram o Brasil durante três séculos a fio. Ora, um museu concorre como nenhuma outra instituição para o desenvolvimento intelectual, moral e prático de um povo. Instrui a todos, de tudo. Ensina sem esforço para quem apreende, e deleita ensinando; faz prezar a todos e a tudo. E no ponto de vista utilitário mostra os caminhos que a indústria humana pode segurar e o material de que se pode valer, para novas conquistas. Tudo quanto puder disputar no ânimo popular a simpatia por essas instituições deve sempre ser feito; há de reverter em benefício da instrução do proletariado e do resto da sociedad.(Roquette-Pinto, 1915, p. 7).

O fio condutor deste projeto da nacionalidade repousava no estudo sistematizado da cultura material e nas manifestações imateriais das populações indígenas e sertanejas do sertão brasileiro, recuperando seus ritos, seus mitos, suas diferentes linguísticas, suas músicas, seus costumes, suas danças, enfim, uma infinidade de expressões culturais em sua plena diversidade cultural. Neste sentido, reconstruir a rede de significados integrantes da construção deste projeto social (Velho, 1987, p. 33-34) de educação museal que, por conseguinte expressou, ao longo das primeiras décadas do Brasil Republicano, na elaboração de um discurso fundador entendido como símbolos e emblemas que vão se sedimentando, culturalmente, numa determinada sociedade a partir de festas, monumentos e comemorações, louvações, arquivos, dicionários, museus.

> Enunciados que vão inventando um passado inequívoco e empurrando um futuro pela frente e que nos dão a sensação de estarmos dentro da história de um mundo conhecido: diga ao povo que fico, quem for brasileiro siga-me, *libertas quae sera tamem*, independência ou morte, em se plantando tudo se dá, etc. São enunciados que ecoam e reverberam efeitos de nossa história em nosso dia a dia, em nossa reconstrução cotidiana de nossos laços sociais, em nossa identidade histórica (Orlandi, 1993, p. 120-132).

Na expedição antropológica e etnográfica realizada na Serra do Norte acompanhando à Comissão Rondon, Roquette-Pinto

arraigado à concepção universalista da *ciência que vai transformando o mundo,* desenhou um projeto museal, antropológico expedicionário alimentado pela disposição de mapear e de construir uma cartografia científica etnográfica dos aborígenes do *hinterland* brasileiro. Além do mais, o discurso-efeito (Orlandi, 1994, p. 53) da antropologia-educacional no Museu Nacional do Rio de Janeiro produziu um modelo pedagógico que se assentou na musealização da educação. Musealizar na acepção de interpretação de quem eram os brasilianos e onde estavam.

O espaço de manobra de Roquette-Pinto foi o Museu Nacional do Rio de Janeiro enquanto lugar da ciência, da instrução e da investigação cientifica. Deste lugar específico, surgiria o Museu concebido como representação da vida política e social republicana. Um Museu constituído a partir dos estudos e das pesquisas destinadas à produção de conhecimentos em diversas e diferentes áreas dos saberes que tencionou identificar, registrar e coletar, não somente amostras da cultura material indígena brasileira para serem exibidas em exposições permanentes.

Em virtude do acolhimento dos objetos encontrados, queria se provocar uma atitude reformadora no modelo de opinião pública que deveria incluir o debate púbico sobre a proteção patrimonial brasileira e da formação do "cidadão republicano", a simbolizar novos aspectos da mudança estrutural e da organizacional da sociedade através do museu social (Cândido, 1994, p.12-13).

O mundo civilizado europeu era mais que um espelho de narciso, uma possibilidade concreta, real, em que se edificaria a obra de reconstrução nacional, onde o museu devia ser concebido como um veículo cultural de fundamental importância para a republicanização da sociedade e do Estado.

O Museu Nacional do Rio de Janeiro tornou-se o ativador dos sentidos da nacionalidade e da civilização moderna, meio auxiliar da educação pública do país. Não é de se estranhar que interpretar a sociedade e planejar o futuro seriam os pressupostos básicos do discurso fundador de uma nova sociedade pautada na ordem liberal democrática. Assim, a musealização da educação deveria ser

compreendida como um projeto de educar para civilizar, como um instrumento de salvação nacional capaz de moldar o povo e constituir a nação, a partir dos valores liberais da cultura, da arte, da história e da estética. Esta matriz teórica buscava refletir sobre o papel que caberia à educação, particularmente, aos museus educativos enquanto veículo de difusão e integração da história e do território nacional.

No ato de musealizar a educação repousava a missão de recuperar as vozes perdidas dos índios, mas também do homem do sertão, promovendo não só um trabalho de conversão de almas e espíritos em favor da ideia evolucionista e civilizatória de progresso. O pensamento antropológico de Roquette-Pinto nasceu sob o signo da ciência, tendo por finalidade desenvolver atividades técnicas, artísticas e de educação popular. Por este aspecto, a construção das identidades teria provocado à desapropriação do sujeito do ato da criação, da capacidade inventiva de sua memória na construção de relatos, de personagens e de histórias que se constituíssem uma musealização viva.

Henri Jeudy nos diz que as habilidades, as práticas, os modos de vida e de expressão da cultura manifestar-se-iam no jogo envolvendo a articulação dos contrários, a destruição e a construção, ressignificando na representação de uma identidade perdida, simbolizada também pela ação operatória de produzir ocultações, exclusões e extermínios.

> As exposições públicas, procurando apresentar a integralidade de uma cultura, acabam fazendo com que se esqueçam os próprios horrores das destruições das culturas. Nesse retorno à cena de uma cultura global, os jogos da subversão das origens e dos valores parecem mais que absurdos, traduzem e duplicam os efeitos da desestruturação dos valores. Os grandes movimentos de 'musealização' ocultam a imagem social de um traumatismo da destruição. A reencarnação simbólica dos valores perdidos e reencontrados é separada de sua cena anterior, aquela da grande destruição de todos os objetos e signos das culturas passadas ainda recentes, aquela do dilaceramento, do esfacelamento das identidades culturais. Mesmo se uma tal forma trágica é desprezada pelo processo de conservação, ela é a parte oculta dos impulsos museófilos (Jeudy, 1990, p. 60).

Preocupado em construir uma teoria social que fosse capaz de explicar e de indicar soluções para resolver os "males" da formação social brasileira em relação à modernização científico e cultural do país, o médico-antropólogo-educador Edgard Roquette-Pinto, nas primeiras cinco décadas do século XX, procurou fazer uma arqueologia dos saberes e das práticas culturais do Brasil das regiões mais longínquas.

Considerou para isso, a fabricação de uma tipologia das raças humanas na qual buscou revelar e apontar os caminhos de superação das distâncias separatistas do litoral em relação ao sertão brasileiro. As noções de natureza rústica e cultura constituíram a pedra de toque de seu empenho intelectual e científico a favor da produção de uma interpretação positiva dos trópicos. Interpretação esta que condenou a concepção pessimista das identidades nacionais arraigadas à tradição colonialista e escravocrata que dizia da inferioridade das raças mestiças do Brasil e de suas influências deletérias para a formação do povo e das elites do país.

Assim, a chave interpretativa para entender a função argumentativa do discurso roquetiano contra o pensamento racista brasileiro reside em perceber seu esforço hercúleo de teorização através dos campos da medicina e da antropologia física e cultural, no início da década de 1910. Destaque especial para sua aposta científica na educação como instrumento exponencial de promoção das forças produtivas para a organização social do país. Para Roquette-Pinto, a educação tinha estratégia política, afim de promover uma espécie de amálgama entre população e cidadania, devendo servir de ligadura entre a descoberta da ciência e da cultura a favor do progresso e da civilidade.

Desta forma, o pensamento social de Roquette-Pinto arregimentou-se tomando a posição de desmistificar desmontar o arsenal teórico racista em movimento, que sentenciava uma visão negativa dos trópicos.

> Em verdade, sua tese de doutoramento em medicina intitulada Etnographia Americana. O Exercício da Medicina entre os Indígenas da América,

> publicada em 1906, já havia proclamado a intenção de introduzir no debate acadêmico do campo da medicina as questões relativas às culturas materiais e imateriais das populações humanas indígenas das Américas, recuperando-lhes as diferenças maneiras de praticar a medicina como experiência sócio-cultural de educação dos seus povos. Moldando-se às condições dos mais diversos meios, a espécie humana não procurou a vida só nas regiões verdejantes de média latitude; buscou também os gelos eternos dos páramos polares. Lapões, Samouedes, Finnezes, Tuguzes, Tchouktchis escalam-se pelas costas ártica do chamado antigo continente. Vem-se ligar aos Eskimós, que vivem, mesmo, entre os mesmos paralelos, em terras do novo mundo (Roquette-Pinto, 1906, p. 3).

Recorrendo ao historiador etnólogo norte-americano Hubert Howe Brancoft, Roquette-Pinto mostrou em sua Tese, como o meio agia sobre as populações indígenas, influenciando as práticas médicas, construindo diferentes interseções entre o tempo e o espaço. Nas famílias indígenas columbianas, a exemplo dos Shushwasps, dos Sahpatins, dos Salins e dos Flatheads, a medicina era exercida por meio de ervas, "gomas" e resinas que "não nos são conhecidas". Os médicos dessas tribos quase não eram acometidos por morte por moléstias, "são sempre quasi massacrados pelos parentes do doente morto" (Roquette-Pinto, 1906, p.4).

Sua tese de doutoramento defendida por Roquette-Pinto, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, constituiu um tributo de entrada ao campo da antropologia através da etnografia, do estudo detalhado das culturas materiais e imateriais dos indígenas das Américas. Valeu-lhe como experiência para anos mais tarde, ainda na década de 1910, firmar-se no Museu Nacional do Rio de Janeiro como cientista social preocupado em construir uma interpretação do Brasil e de sua gente. Concordando com Skidmore (1976, p. 207), podíamos dizer que a publicação de Rondônia em 1917, escrita por Roquette-Pinto durante sua participação na expedição de Rondon à Serra do Norte, em julho de 1912, assinalou sua inserção numa espécie de antropologia expedicionária preocupada em viajar para o interior do Brasil e descobrir as condições de saúde, de pobreza e de ausência de educação. Uma antropologia física em deslocamento para uma nova matriz, a cultural. Nesse campo antropológico,

Roquette-Pinto tratou de refutar as teorias racistas em voga da época. As teses da degenerescência dos mestiços e da inevitabilidade das lutas entre raças foram colocadas em dúvida. Sem perder tempo, soube desprezar a armadilha determinista e enveredar pelos estudos científicos do físico e antropológico do indígena.

Assim, a concepção de modernizar por etapas, rumo aos estágios considerados mais avançados de progresso moral e científico, tornar-se uma ideia-força, que influenciou Roquette-Pinto na construção de novos dispositivos pelos quais buscou materializar em projetos destinados à promoção da instrução e à educação pelo Museu Nacional, exemplo disto, a organização de pequenos museus escolares nas escolas primárias fluminenses. Nesse aspecto, a posição conquistada no campo científico brasileiro notabilizou Roquette-Pinto na luta pela ruptura do "Brasil doente". Inconformado com o *petit mond étroit* intelectual, Roquette-Pinto objetivou sua pertença intelectual no empenho de se apoderar das grandes causas políticas e confrontá-las no campo científico no qual teceu sua profissionalização (Deguy, 2000). Sua participação nesse campo de produção de conhecimentos e saberes da antropologia física implicou-lhe incorporar e aprimorar um *habitus* socialmente construído nas disputas acadêmicas por posições de prestígio, de legitimidade e de poder (Bourdieu, 1999, p. 183- 202).

Em verdade, o ponto de partida de sua produção intelectual e de sua atuação social foi o Museu Nacional do Rio de Janeiro. No Museu Nacional firmou-se, não somente como cientista do social, mas, sobretudo, como intelectual engajado, construtor de instituições, sendo, ao mesmo tempo, autor e ator no fazer valer a ciência como instrumento de transformação da sociedade. Assim, pela ciência antropológica buscou reconhecimento e consagração intelectuais. Na faixa dos vinte e poucos anos de idade, Roquette-Pinto firmar-se-ia como um dos antropólogos mais prestigiosos do país, obtendo também reconhecimento nos campos da medicina, da radiodifusão e do cinema educativos.

No rastro de três décadas, fundaria a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1923, implementaria a Rádio Escola Municipal do

Distrito Federal em 1935, o Serviço de Radiofusão Educativa do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1936 e o Instituto Nacional de Cinema Educativo, em 1937. Teve também cadeira cativa como membro de diversas instituições importantes do país, a exemplo da Academia Brasileira de Ciências, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, da Academia Brasileira de Letras, da Associação Brasileira de Educação, entre outras. A operação museal não assegura o esquecimento, mesmo podendo reproduzi-lo. O museu é o lugar da conservação de uma determinada ordem lógica da negação do desaparecimento, da destruição, se autolegitimando a partir de uma certa temporalidade, de uma lógica de monumentalidade que é, ao mesmo tempo, perenidade e duração. Entre relato, objeto e imagem a musealização da educação aparece como uma memória eruptiva da antropologia-educacional de Roquette-Pinto no Museu Nacional do Rio de Janeiro, enunciado de um trauma presente nos objetos que recenseia e classificava, denominava, descrevia, configurava. Transformar os museus etnográficos e antropológicos em veículos de difusão da história nacional, da identidade nacional, homogeneizando através da organização dos objetos em exposição, um relato manifesto da ciência natural e da ciência do social.

Dessa maneira, a concepção museal de Roquette-Pinto teve na recuperação dos objetos relíquias, considerados restos do passado, a necessidade de conservar e de inventariar, construindo um processo de ressignificação da informação trazida pelos objetos capturados, (re)elaborando sentidos e tecendo uma nova interpretação. A realidade histórica não existe por si só, ela é construída (2003, p. 344-345).

Em relação aos objetos de museologia, Margarida Felgueiras (2003) nos diz que mesmo que estes possam ser entendidos como objetos que se comunicam, não estão desgarrados de um fetiche, sendo constituídos como testemunhos, como fonte de pesquisa. O discurso transmitido pelo museu, ou pela coleção, não pode se desligar de quem a constitui nem da época em que é constituída. A

elaboração do discurso museológico traz como problema um grande desafio que é o de:

> Permitir que o visitante, perceba que aquelo tem unha ou varias lecturas posibles. E que pode haver outras. Pero que é unha lectura, que nun espacio público tem pólo menos que ser integradora. Non pode ser unha lectura excluínte de grupos sociais, de grupos étnicos, etc. Por tanto esa é a cuestión (Felgueiras, 2003, p. 345-346).

O Museu Nacional do Rio de Janeiro como museu pedagógico defendeu o nascimento de uma cultura política liberal que teve como propósito fundar uma representação social da mudança da ordem social, projetando uma visão citadina para o futuro e procurando afirmar um projeto histórico de pesquisa sobre objetos e sujeitos. O museu deveria atuar como suporte discursivo não somente na definição conceitual de raça, de cultura e de meio, mas também no estabelecimento das tarefas de representação social da identidade e da nacionalidade, constituindo-se num elo fundamental de coesão social e de inserção educacional.

Educar para civilizar aparece, nesse contexto, como ideia de um bem permanente, teatro da memória e, ao mesmo tempo, laboratório da história, constituindo, de forma contundente, a visão da educação enquanto um patrimônio cultural intangível que se expressaria por meio material de suas culturas isoladas no interior da floresta amazônica, mas também como uma cerimônia, um ritual, uma celebração, uma manifestação da complexidade de nossa herança ibérica, de nosso passado colonial.

Nesse sentido, nas duas primeiras décadas da Primeira República ganhou energia e vitalidade a sistemática de organização das diversas coleções museais, as de paleontologia, as dos indígenas, das de cerâmicas etruscas e greco-romanas, das terracotas e de peças de vidro, dos bronzes de Pompéia, das múmias egípcias com seus sarcófagos herdadas das doações dos Imperadores do Brasil, dos exemplares de indumentária das culturas amazônicas, fruto de expedições de viajante-naturalistas do século XIX. Construtores da identidade nacional, os museus

brasileiros, em particular, o Museu Nacional do Rio de Janeiro, contribuíram para promover a idéia de sociedade civilizada, predizendo a evolução da natureza por meio de leis fundamentais da biologia (Lopes, 1997, p. 325). Ancoradas na concepção da verdade da ciência, especializando áreas de conhecimento, criando novos espaços de pesquisa e cumprindo o papel de instituição educativa colaboradora da educação normativa.

A questão dos museus do período foi o de contribuir para a ampliação das possibilidades de escolarização da população brasileira, permitindo maior acessibilidade do público em geral ao produto de suas pesquisas científicas, conformando a comunidade científica pelo interesse, cada vez maior, em obter a centralização do poder social e do prestígio adquiridos através das viagens de exploração científica e das publicações de catálogos classificatórios de nossa fauna, flora e tipos humanos.

Sob esta ótica, a transformação do Museu Nacional do Rio de Janeiro em museu metropolitano significou fazer da ciência uma espécie de garantia de progresso, do coroamento da missão científica e civilizadora que vai tornar os museus verdadeiros templos de exaltação da nação e da identidade nacional. Do enciclopedismo metódico da primeira metade do século XIX, os museus metropolitanos tornaram-se redes de sociabilidades, no sentido de colocarem suas coleções, seus catálogos e suas investigações científicas que construíram tipologias de comparação dos museus entre si, em seus processos de cooperação, como também de disputas políticas por hegemonia científica. Museus que articularam em torno de si, ciência e educação, buscando transformar com a produção sistematizada do conhecimento, a instrução do mundo.

O papel educativo dos museus metropolitanos permitiu construir um modelo museal que consolidou não somente a investigação científica em ciências naturais, mas também ampliou a participação das populações letradas e iletradas, possibilitando a confrontação direta do público com os objetos musealizados. E, nesse sentido, cumpriu uma função social na pesquisa e na

educação laica e popular, combinando as funções científicas e educativas, assemelhando o museu a um organismo vivente. Fazia-se nascer um museu da história nacional e também um museu de etnografia (Meneses, 2005, p.15-73). Por conseguinte, a tendência cada vez mais sentida da escolarização tornou-se um viés pelo qual o Museu Nacional do Rio de Janeiro foi, progressivamente, constituindo-se como uma instituição de pesquisa e de ensino. A partir do início da década de 1920, passou a englobar o ensino elementar e a divulgação científica para o público leigo.

O Regulamento de 1916 já trazia um capítulo destinado ao ensino que deveria se instituir por meio das coleções científicas, das conferências públicas, dos cursos de especialização realizados em diferentes laboratórios da instituição, contribuindo, deste modo, para a formação dos cientistas sociais brasileiros. Fazer história - no dizer de Michel De Certeau (1982, p. 78) - é uma prática: em função do lugar que conferimos a técnica colocamos a história ao lado da literatura e da ciência. Neste aspecto, a produção científica da antropologia-educacional de Roquette-Pinto aponta para a musealização da educação como ato e ritual celebrativo da nação, monumentalizando e homogeneizando os diferentes e os diversos aspectos da cultural material dos índios, negros e mestiços, no sentido de produzir uma ideia da identidade nacional associada à campanha por uma nova civilização a exigir uma visão intelectual positiva da raça, da etnia e da cultura.

Por esse viés interpretativo do Estado-Nação brasileiro, a antropologia-educacional estabeleceu como ponto de chegada de suas inflexões, a formulação de uma teoria social direcionada a produzir uma crítica à acepção pessimista de povo e de nação herdeira das teorias racistas européias, que se forjaram no determinismo geográfico e no darwinismo social. Remando contra a maré do pensamento racista, da época, defendido por autores como Conde de Gobineau, Casal Agassiz, Chamberlai, Joaquim Nabuco, Sílvio Romero, João Baptista de Lacerda, Oliveira Vianna, Nina Rodrigues, entre outros.

A antropologia-educacional de Roquette-Pinto não buscou construir uma visão assertiva dos trópicos e da mestiçagem brasileira como um valor original, mito fundador da nacionalidade, fazendo refutar e combater as noções de inferioridade racial e étnica. Imputou as razões do fracasso civilizatório do país às precárias condições de sobrevivência dos mestiços do sertão do Brasil, *homens trabalhados pela doença*. Por essa concepção, a antropologia de Roquette-Pinto dedicou-se a desafiar o desconhecimento das fronteiras e do homem fronteiriço. A questão era a de nacionalizar o país sob os princípios de uma nova ordenação científica e social baseada em educar para civilizar.

Nesta perspectiva, a criação dos museus escolaters vislumbrou contar a história da nação através das coleções, das exposições e das expedições científicas realizadas no período, transformafando o Museu em um museu educativo, pedagógico, estratégico veículo de salvação nacional, uma espécie de palácio-monumento e – para lembrar Ulpiano T. Bezerra de Meneses (2005, p. 15-24) – *teatro da memória e laboratório da história*.

No caso do Museu Nacional do Rio, este "palácio-monumento" foi concebido por Roquette-Pinto como sendo um imenso laboratório da antropologia voltado para refletir sobre o trópico.

> O problema nacional não era o da inferioridade racial, mas o de educar para civilizar, nacionalizando o território e seus habitantes. Espontaneamente, porém, o Brasil está sendo um imenso laboratório da Antropologia; e os casos de herança mendeliana que pessoalmente tenho observado nas famílias populares, aqui são já numerosos e documentados. Mostram que, mesmo sem intervenção de outro elemento branco, o cruzamento de mestiços fornece prole branca, que a antropologia é incapaz de separar de tipos europeus. Todavia, não o esqueçamos por amor ao preconceito disfarçado ou manifesto, que o problema nacional não é transformar os mestiços do Brasil em gente branca. O nosso problema é a educação dos que ali se encontram, claros e escuros (Roquette-Pinto, 1927, p. 61-62).

Foi contra as teses racistas de integridade, de superioridade e de pureza do elemento branco sobre as demais raças consideradas

sub-raças inferiores que, o pensamento social de Roquette-Pinto moveu-se. O núcleo-duro desse pensamento estava na formulação de uma teoria social baseada no combate sistemático à "luta das raças", a que se referiu Foucault (1999, p. 95). Uma teoria social forjada nos estudos e pesquisas que realizou acerca de uma tipologia antropológica dos brasileiros e da necessidade da produção de saberes pedagógicos específicos, capazes de diagnosticar cientificamente os caminhos para a formação do cidadão da República.

A inspiração antropológica de Roquette-Pinto consistiria em afirmar o caráter etnicamente positivo da mestiçagem brasileira através de um plano de orientação científica que incluía demarcar uma ordem para a contribuição das diferenças e desigualdades entre as raças. Em sua "província antropogeográfica", construiu um paradigma para repensar a diversidade racial e cultural do país. Este modelo científico pressupunha conhecer o Brasil ignoto, habitado por homens da idade da pedra, homens considerados "rústicos", "trabalhados pela doença", a exemplo, do paludismo, da leishmaniose, da sífilis, da malária, do bócio, e outras tantas doenças, consideradas epidêmicas, endêmicas e, em certos casos, letais.

Cientista social, Roquette-Pinto empenhou-se em deslocar o eixo analítico da produção científica ancorada nas noções biológicas de degeneração racial do mestiço para o âmbito da cultura. Buscou identificar as formas de servidão das populações dos sertões do Brasil fortemente marcadas pelo estigma da doença, da miséria e do analfabetismo. A ideia de integração nacional, na perspectiva roquetiana, manifestar-se-ia pelo enfrentamento aos flagelos ocasionados pelas doenças tropicais do sertão do Brasil, mas, não somente, havia de se enfrentar os problemas do analfabetismo e da reabilitação do caboclo (Santos, 2002, p.118-121).

Por caminhos tortuosos da pesquisa de campo, Roquette-Pinto pensou o *hinterland* brasileiro, permitindo-se nomear e representar a realidade do país desconhecido. Entre tipos antropológicos diferenciados entre si, construiu categorias, teoremas, axiomas, classificações para apreendê-los, nacionalizá-los, em sua dinâmica e

estrutura organizacional corporal biológica, psíquico anatômica e histórica. Para este intento, valeu-se da antropologia anatômica e fisiológica, das análises estatísticas comparativas de caracteres somáticos e da craniometria como modelo explicativo para entender tipos, traços e diferenciações dos índios e dos caboclos do Brasil.

Como pano de fundo, as questões da raça, da etnia e da cultura apareceriam no centro do pensamento antropológico de Roquette-Pinto, empurrando-o para as lutas contra as concepções de inviabilidade da nação e do embranquecimento pelo estratagema da imigração europeia. Destarte, este constructo teórico ajudou-lhe a construir um projeto que visava a organizar as culturas do nacional. Antagonismos, conflitividade e contrastes fizeram parte do processo de encarnação social de se descer ao fundo da história com a força de seu tempo.

No livro *Gilberto Freyre: um vitoriano nos trópicos*, Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke (2004, p. 30) recupera a emblemática passagem aonde o sociólogo pernambucano mencionava os efeitos causados pela antropologia de Roquette-Pinto em sua forma de interpretar os problemas nacionais do país.

> E dos problemas brasileiros, nenhum que inquietasse tanto como o da miscigenação. Vi uma vez, depois de quase três anos maciços de ausência do Brasil, um bando de marinheiros nacionais – mulatos e cafuzos – descendo não me lembro se do São Paulo ou do Minas pela neve mole do Brooklin. Deram-me a impressão de caricaturas de homens. E veio-me à lembrança a frase de um viajante inglês ou americano que acabara de ler sobre o Brasil: 'the fearfully mongrel aspect of most of the population'. A miscigenação resultava naquilo. Faltou-me quem me dissesse então, como em 1929 Roquette-Pinto aos arianistas do Congresso Brasileiro de Eugenia, que não eram simplesmente mulatos os indivíduos que eu julgava representarem o Brasil, mas cafuzos e mulatos doentes (Freyre, 2004, p. 30).

Planejadores e criadores, os intelectuais educadores não se limitaram ao exercício de suas funções acadêmicas, foram militantes de círculos de difusão de saberes, de associações científicas, tendo por vocação política a tarefa de arrancar o país do "atraso" cultural e social em que se encontrava. Esta atitude nova

vislumbrava reconhecer a necessidade de se redescobrir e valorizar tudo o que era brasileiro, como também refundar novos princípios de organização da sociedade pelas reformas no ensino, pelo desenvolvimento das forças produtivas, pela urbanização acelerada, por tudo aquilo que poderia representar e expressar um movimento de criação de novas instituições modernas, teorizadas por projetos de sociedade (Pécaut, 1990, p.15). Por esse viés, Roquette-Pinto institucionalizou as entidades de pesquisa e de ensino no país, aprofundando, do ponto de vista teórico, seus estudos sobre a natureza cultural do Brasil e dos brasilianos. Através do estudo etnográfico das manifestações étnicas, populares, folclóricas, artísticas e estéticas.

À época, era possível elaborar não só um diagnóstico da realidade social brasileira, como também agir para transformá-lo no plano das mudanças institucionais. Em nome de uma moral intelectual, estes intelectuais criadores buscaram fazer uma leitura sociológica e antropológica do país, investindo amplamente na formação de um campo cultural, onde a educação do povo, a instrução pública, a reforma do ensino, faziam parte de suas preocupações cotidianas com as políticas públicas de modernização econômica e política da nação. Reivindicavam para si, a construção da identidade nacional, a constituição de novos vínculos da sociedade com o Estado, a formação de uma *intelligentsia* nacional (Martins, 1987, p. 14).

Recordando o pensamento social de Anísio Teixeira, Hugo Lovisolo (1989) nos diz que esses intelectuais educadores identificavam-se com a ideia de modernizar, social e culturalmente a sociedade brasileira, na década de 1930; buscavam na constituição de instituições liberais a viabilização efetiva de seus projetos sociais. Pregavam de forma sistemática, como salienta Lovisolo (1989, p. 4), uma reforma organizacional do sistema de educação do país, propondo a escolarização em larga escala da população brasileira dispersa pela imensidão territorial do país e a introdução de princípios básicos da democracia social.

Eles seriam adeptos de uma reforma moral e cultural da sociedade sob os princípios do liberalismo clássico, acabando por sofrer derrotas sucessivas com a irrealização de seus projetos políticos, vindo suas ações pedagógicas de intervenção política no âmbito do Estado e da sociedade constituir-se numa tradição desafortunada.

O pensamento social de Roquette-Pinto fomentou o surgimento do museu social republicano que, por conseguinte, expressou-se como princípio básico, equacionar os problemas nacionais de saúde, de educação, de comunicação por meio de um instrumento considerado socialmente eficaz, na medida em que era capaz de promover, progressivamente, a integração nacional e a reelaborar novas bases para a formação de uma identidade nacional comprometida com os padrões industriais.

No dizer de Daniel Pécaut, os intelectuais dos anos 1920 a 1940 mostraram-se preocupados, sobretudo, com duas ordens de questões que consideravam cruciais: o problema da identidade nacional e o das instituições. Todavia, como uma categoria privilegiada tratava 'as questões sociais' por dentro do Estado.

> O Estado lhes reconhecia a vocação para se associarem, como elite dirigente, a afirmação da nação através de sua indispensável contribuição à cultura política nacional. O Estado e os intelectuais, compartilhando o desdém pela representatividade democrática e a nostalgia por uma administração do social que tomasse o lugar da política, foram levados a agir como sócios a serviço da identidade nacional. Se os intelectuais aderiram a uma 'ideologia de Estado'. O Estado aderiu a uma ideologia da cultura, que era também a ideologia de um governo 'intelectual' (Pécaut, 1990, p. 72).

Essa preocupação sinalizada por Pécaut fez parte das intenções cientificas de Roquette-Pinto. Os conceitos de cultura e civilização passariam a integrar a ordem do dia de sua concepção de modernidade. O mundo civilizado era mais que um espelho de narciso, era uma possibilidade concreta, real, em que se edificaria a obra de reconstrução nacional. Por essa concepção, o museu seria o

ativador dos sentidos da nacionalidade e da civilização moderna, constituindo-se como meio auxiliar da educação.

Instrumentos de superação das imensas distâncias territoriais, o rádio e o cinema poderiam, também, prestar um serviço à institucionalização das instituições da sociedade, articulando o binômio Povo-Nação.

> Não. O Brasil não é um terreno baldio, um campo sem dono aguardando ernergias estranhas. Habita-o um povo que, para vencer suas dificuldades históricas, apenas precisa que lhe digam palavras tônicas, capazes de lhe infundir a convicção do valor próprio. Patriotismo gera-se pelo exemplo e a palavra propaga o exemplo. Fazem obra de maldade os que apregoam a falência de nossos destinos, desalentando as massas; espalhando, sistematicamente, o desânimo; sugestionando, diariamente, a ruína da nacionalidade, como se este povo pudesse morrer assim, depois de ter vivido a história que possui (Roquette-Pinto, 1927, p. 56).

Assim, a trajetória intelectual de Roquette-Pinto, conforme Velho (1987, p.106), pode ser articulada a um campo de possibilidades que o produziu como ator portador de uma identidade de intelectual *avant la lettre*, simbolizado por suas tomadas de posição na esfera pública a favor da defesa da vulgarização científica de institucionalização das ideais e das práticas na e para a construção de novos paradigmas de transformação e de organização social do país. O Brasil ideal rendendo-se ao Brasil real (Lima,1999, 127).

Referências

BOMENY, H.(org.). **Constelação Capanema**: Intelectuais e Política. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

BAÑUELOS, A. T. Iniciativas e Experiencias actuais de Museismo Pedagóxico em Espana e Portugal. I Foro Ibérico de Museísmo Pedagóxico. *In*: SAAVEDRA, V. P. **O Museísmo Pedagóxico em Espana e Portugal**: itinerários, experiencias e perspectivas. Xunta de Galicia, 2003, p. 344-345.

BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1990.
BREFE, A. C. F. **O Museu Paulista. Affonso de Taunay e a Memória Nacional**. São Paulo: Unesp, 2005.
CANDIDO, A. Um Reformador. *In*: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** São Paulo, n.37, 1994, p.12-13.
CARVALHO, M. M. C. de. O Território do Consenso e a Demarcação do Perigo: Política e Memória do debate Educacional dos Anos 30. *In:* FREITAS, M. C. de. **Memória Intelectual da Educação Brasileira.** Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco/EDUSF, 1999.
CASTRO FARIA, L. *A* Contribuição de E. Roquette-Pinto para a Antropologia Brasileira. *In:* **Antropologia:** Escritos Exumados. Espaços Circunscritos: tempos soltos. Niterói, UDUFF, 1998.
CERTEAU, M. de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
CHAGAS, M. Diabruras do Saci: Museu, Memória, educação e patrimônio. *In*: **Musa**. Revista Brasileira de Museus e Museologia. INPHAN, Departamento de Museus e Centros Culturais, vol. 1, nº 1, 2004.
FELGUEIRAS, M. L. Iniciativas e Experiencias Actuais de Museismo Pedagóxico em España e Portugal. *In*: SAAVEDRA, V. P. **I Foro Ibérico de Museísmo Pedagóxico en España e Portugal**: itinerários, experiencias e perspectivas. Xunta de Galícia, 2003.
FRAGO, A. V. História de la Educación e História Cultural: possibilidades, problemas, questiones. **Revista Brasileira de Educação**, set/out/nov/dez, nº 10, 1995.
FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. São Paulo: Global, 2004.
JEUDY, H-P. **Memórias do Social.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.
LIMA, N. T. **Um Sertão Chamado Brasil**: intelectuais e representação geográfica da identidade nacional. Rio de Janeiro: Renan, 1999.
LOPES, M. M. **O Brasil Descobre a Pesquisa Científica**: Os Museus e as Ciências Naturais no Século XIX. São Paulo: Hucitec, 1997.

LUZ, M. **Medicina e Ordem Política Brasileira**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
MENESES, U. T. B. de. Do Teatro da Memória ao Laboratório da História. A Exposição Museológica e o Conhecimento Histórico. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, n.2, p.9-84 e n.3, p.83-121, 1994/1995.
OLIVEIRA, C. H. de S. **O Espetáculo do Ypiranga**: mediações entre história e memória. Tese de Livre-Docência, Museu Paulista, São Paulo, 2000.
ORLANDI, E. P. **Discurso Fundador (A Formação do País e a Construção da Identidade Nacional)**. Campinas-SP: Fontes, 1993.
PALLARES-BURKE, M. L. G. **Gilberto Freyre**: um vitoriano nos trópicos. São Paulo: UNESP, 2005.
ROQUETTE-PINTO, E. **Relatório da Excursão ao Litoral das Lagoas do Rio Grande do Sul, 1906**. Biblioteca Nacional. Localização: 39,18.18.
ROQUETTE-PINTO, E. **Anthropologia. Guia das Coleções, 1915.** Biblioteca do Museu Nacional do Rio de Janeiro. DocMN 301, 2074. R 786.
ROQUETTE-PINTO, E. **Ensaios de Antropologia Brasiliana**. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.
SOARES, L. E. Debate. *In*: REIDEL, D. (org.). **Narrativa**: ficção e história. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
VELHO, G. **Individualismo e Cultura**. Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

CAPÍTULO 11

Projetos em disputa para a melhoria do amanhã: por um Brasil eugênico (1929)

Victoria Guilherme

Introdução

> O primeiro movimento eugenico[1] verificado em nosso paiz partiu de São Paulo, com a publicação dos Annaes de Eugenia. Deve-se pois, a este Estado a iniciativa de implantação de uma especialidade que hoje apaixona todos os centros cultos do mundo. É o que, por outras palavras, se encontra no 'Boletim de Eugenia', cujo primeiro número acaba de apparecer no Rio de Janeiro, sob a direcção do dr. Renato Kehl, a quem a tarefa divulgadora da doutrina de Galton sobre o aperfeiçoamento da especie humana muito deve a nossa patria (*A Gazeta*, 30/01/1929, p. 3).[2]

Em 30 de janeiro de 1929, *A Gazeta* afirmava que o primeiro movimento eugênico, no Brasil, partiu de São Paulo, com a publicação dos *Annaes de Eugenia*. O jornal estava se referindo aos Anais resultantes dos debates que ocorreram na Sociedade Eugênica de São Paulo, instituição fundada em 14 de janeiro de 1918, no grande salão nobre da Santa Casa de Misericórdia, por iniciativa do farmacêutico e médico, Renato Ferraz Kehl (1889-

[1] Este capítulo tem como base a Dissertação de Mestrado defendida, em 2021, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu), da Faculdade de Formação de Professores (FFP), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Linha de Pesquisa "Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas", sob orientação da Professora Doutora Sônia Camara. Contou, ainda, com o apoio da CAPES. A dissertação ganhou o Prêmio Jacqueline Morais (2021-2023), do PPGEdu, resultando na sua publicação em livro, e-book e impresso, pela Pedro & João Editores, em 2024.

[2] Optamos por transcrever a grafia conforme a época.

1978)[3] e do médico Arnaldo Vieira de Carvalho (1867-1920), um dos fundadores da Faculdade de Medicina de São Paulo (Moura, 2024). Esse movimento foi de fundamental importância para a articulação intelectual no país, pois agregou distintas vozes, onde a eugenia foi se apropriando dos debates com entradas, inicialmente, no movimento sanitarista.

Como parte da Sociedade Eugênica de São Paulo, diferentes influências da educação, medicina, política, direito se destacaram, dentre elas estavam os médicos sanitaristas, Belisário Penna (1868-1939) e Arthur Neiva (1880-1943). Sob a prerrogativa "sanear era eugenizar", os cientistas buscaram desbravar o país, como meio de resolver os problemas de sua terra, de sua "gente". Marques (1994) ressalta uma concomitância nas ideias, considerando que ainda em 1918, também foi criada a Liga Pró-Saneamento, na qual intelectuais transitivam entre as instituições intercambiando e debatendo aspectos sobre a construção de uma identidade nacional.

O caráter educativo da medicina buscava criar uma consciência sanitária,[4] visando regenerar os corpos, o vigor, a saúde física e mental. Para isso, era preciso curar a doença, instaurar hábitos de higiene com o corpo e com o meio, visando minimizar, entre outras, as altas taxas de mortalidade infantil. Esses ideais foram se consolidando e possibilitando sua ampliação em larga escala pela intelectualidade brasileira. Como afirma Souza:

> De qualquer modo, no início dos anos 1920 os discursos e as políticas sanitaristas e eugênicas vinham recebendo gradativamente maior atenção

[3] Nasceu na cidade de Limeira, em São Paulo. Filho de Joaquin Maynert Kehl e Rita Cássia Ferraz Kehl. Seguiu a carreira do pai, graduando-se em Farmácia, pela Faculdade de Farmácia de São Paulo, em 1909. Mudou-se para o Rio de Janeiro, onde cursou medicina, em 1910, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (Souza, 2006).

[4] Na dissertação, buscamos identificar o médico como agente de divulgação educativa para a criação de uma consciência sanitária. Mostramos inclusive ações de Renato Kehl à frente do Posto de Prophylaxia Rural de Merity, em 1919, Rio de Janeiro. Ressaltamos assim as confluências de ideias sanitaristas e eugênicas no período.

> junto às autoridades intelectuais e políticas do país, especialmente devido à crença no poder progressista e modernizante que estas ideias científicas traziam impressas. No ponto de vista de Renato Kehl, aquele parecia ser um momento oportuno para ampliar as discussões sobre a importância que as práticas eugênicas, enquanto projeto de engenharia social, poderiam apresentar como alternativas para melhorar o futuro 'somático' e moral da nacionalidade (Souza, 2006, p. 56).

Até os anos de 1920, a eugenia brasileira, segundo Souza (2006), era predominantemente positiva e preventiva, de caráter sanitarista, higienista em prol da melhoria do futuro e da construção da nacionalidade. Em finais dessa década, o autor percebe uma virada de pensamento, sobretudo, após a viagem de Renato Kehl pelo Norte da Europa, especificamente para a Alemanha, na qual se aproximou de uma eugenia negativa e autoritária, comum entre os eugenistas norte-americanos e alemães. Essas questões foram evidenciadas em suas obras como "*Lições de Eugenia*, publicada em 1929 e lançada no Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, e *Aparas Eugênicas - Sexo e Civilização*, de 1933, além de uma série de artigos publicados no *Boletim de Eugenia*" (Souza, 2006, p. 67).

Nessa direção, a eugenia, "ciência da raça", difundida pelo cientista britânico Francis Galton (1822-1911), encontrou espaço entre a intelectualidade brasileira como baliza de julgamento entre o que poderia ser considerado ideal, ou seja, de acordo com os parâmetros de "perfectibilidade" da raça e o que deveria ser regenerado ou extirpado no país. Cabe ressaltar que os "projetos" (Velho, 1987) de Brasil visavam a criação da "boa raça nacional", da "raça brasileira" exemplar. Entendemos por projetos a concepção adotada por Velho (1987) como: "elaborados e construídos em função de experiências socioculturais, de um código, de vivências e interações interpretadas" (1987, p. 26).

Com esse contexto de disputas políticas e até mesmo subjetivas, a partir dos diferentes discursos protagonizados pelos intelectuais, Bonfim (2019) destaca uma polissemia no movimento eugênico, que não o limita a um único entendimento, pelas vozes que conferiram à

eugenia caráter salvacionista. Stepan (2005) percebe essa heterogeneidade nas concepções, inclusive com embates dentro da ciência/movimento social, lançando o olhar à três categorias da eugenia: positiva, negativa e preventiva. Assim, caracteriza a eugenia positiva em torno da geração, do casamento; a preventiva no combate às doenças; e a negativa com medidas mais "duras" de segregação racial, esterilização e controle imigratório.

A partir dessas reflexões, o capítulo tem por objetivo analisar o movimento eugênico com base em duas iniciativas localizadas espacialmente na cidade-capital da República, o Rio de Janeiro e temporalmente em 1929. A primeira delas, a fundação do *Boletim de Eugenia*. O periódico visava colaborar com o debate e pode ser compreendido como um veículo de comunicação das principais questões que deveriam ser divulgadas, obviamente passando pelo crivo de seu diretor, Renato Kehl. A escolha do seu nome, sua circulação, organização, composição, denotam as intenções em torno do fortalecimento de um debate que viria a se tornar crucial para o pensamento social brasileiro à época.

Com base em Barros (2019), elegemos a categoria "periódicos" para analisar o *Boletim de Eugenia* percebendo-os como "tipos de publicação impressa posto a circular publicamente com algum tipo de periodicidade, seja esta diária, semanal, anual ou qualquer outra" (2019, p. 180), que foi se configurando como a materialização das ideias em curso dos eugenistas do Brasil e fora do país. Sua organização consistia em artigos, trabalhos, textos traduzidos, conferências, notas e anúncios de elevação das questões eugênicas sobre o que era necessário, segundo os eugenistas, para a construção de uma nação forte, sadia e bela. Assim, como sugere Barros (2019): "é oportuno lembrar que, para além da 'forma impressa' e da 'periodicidade', 'a publicização' - ou a disponibilização a algum tipo de público constitui característica essencial dos periódicos" (2019, p. 180).

A segunda iniciativa foi à realização do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, que se configurou como um "espaço" (Certeau, 1998) concentrado de ideias em consonância e em disputa

sobre as questões eugênicas no país, contemplando temas como educação, maternidade, casamento, alcoolismo, imigração, entre outros. A partir disso, a questão que norteou a escrita do capítulo foi: como essas iniciativas de 1929 se expressaram como força do movimento eugênico no Brasil?

Para a realização da pesquisa, buscamos o *Boletim de Eugenia*, as *Actas e Trabalhos* do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia (1929) e periódicos em diálogo com referenciais, como: Velho (1987); Certeau (1998); Sirinelli (2003); Barros (2019), entre outros.

O *Boletim de Eugenia* em prol de um projeto maior

O *Boletim de Eugenia* foi fundado sob auspícios de Renato Kehl, seu diretor e proprietário, e com o apoio dos médicos Ernani Lopes (1885-1969), Júlio Porto-Carrero (1887-1937), Murilo de Campos (1887-1968) e Heitor Carrilho (1890-1954). Com sede localizada à Rua Smith Vasconcellos, 63, Águas Férreas – Rio de Janeiro, teve sua primeira publicação em janeiro de 1929, filiado à Liga de Hygiene Mental.[5]

O *Boletim de Eugenia* até a sua edição número 3, de março, circulou de forma gratuita, bastava solicitar sua aquisição.[6] De periodicidade mensal nos três primeiros anos, com exceção das edições de junho e julho de 1929, que foram publicadas conjuntamente, o *Boletim*[7] se incorporou ao suplemento da revista

[5] A Liga Brasileira de Hygiene Mental foi fundada em 1923, no Rio de Janeiro. Segundo Souza (2022), foi uma importante instituição no fortalecimento do movimento eugênico no Brasil. Renato Kehl, inclusive, foi integrante da Liga.

[6] Na edição de número 5, maio de 1929, uma nota destacou que o *Boletim de Eugenia* tinha uma tiragem limitada de 1000 exemplares e as pessoas interessadas poderiam recebê-lo regularmente enviando seu endereço à Caixa Postal 2926 - Rio de Janeiro.

[7] Somente em seu último ano de existência, 1932, tornou-se uma revista trimestral. Organizado em 4 páginas em seu primeiro ano, 1929, somente a edição de dezembro, desse ano, teve 12 páginas. Em 1930, as edições variaram entre 4, 6, 8 e 12 páginas. Já em 1931, durante o decorrer do ano manteve o número de 8 páginas. Em 1932, como revista trimestral, as páginas variaram entre 15 e 35.

médica *Medicamenta*[8] e passou a ter assinatura anual no valor avulso de 5$000 (cinco mil réis), com uma tiragem inicial de mil exemplares por mês.

Editado em propaganda do Instituto Brasileiro de Eugenia, o periódico além de seu objetivo principal de propagação da eugenia, procurava dar visibilidade ao projeto de Renato Kehl de fundar um centro para "cuidar" da nacionalidade, que já era uma realidade em países como Inglaterra, a *German Society* (1907-1908); Estados Unidos, a *Eugenics Record Office* (1910), e na França, a *Societé Eugénique Française* (1912)[9] (Stepan, 2005). O projeto[10] de organização do Instituto, no Artigo 1º, ressaltaram seus 6 objetivos.

Quadro 1 - Fins do Instituto Brasileiro de Eugenia e do *Eugenic's Record Office*

Instituto Brasileiro de Eugenia	*Eugenic's Record Office (1910)*
1º Pesquisar, reunir e concatenar dados, informações e documentos sobre a população do paiz.	1º Constituir um centro de informações relativas à hereditariedade e à influencia do meio.
2º Incentivar e orientar pesquisas sobre as condições ethnicas, sociaes e eugenicas dos elementos que constituem o nosso povo e sobre os cruzamentos que se estão processando.	2º Collaborar nas pesquizas sobre a hereditariedade e eugenia.

[8] A partir da edição número 6-7, junho-julho de 1929, houve a incorporação do *Boletim* à Revista *Medicamen*ta. Esta edição até a número 23 passou a ter abaixo do título: "separata da *Medicamenta*". No *Boletim* número 24, dezembro de 1930, mudou para: "supplemento da *Medicamenta*: revista para medicos e pharmaceuticos".

[9] O *Boletim de Eugenia*, na edição de agosto de 1931, fez uma relação das Associações Eugênicas existentes no mundo, até aquele momento, nos seguintes países: Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Cuba, Tchecoslováquia, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Grã-Bretanha, Alemanha, Hungria, Índia, Itália, Japão, Java, Países Baixos, Nova Zelândia, Noruega, Pan America, Polônia, Rússia, África do Sul, Suécia, Suíça e Estados Unidos (*Boletim de Eugenia*, agosto de 1931, p. 8)

[10] Encontramos os documentos dentro da pasta dos Estatutos da Sociedade Eugênica de São Paulo, datado de 1918, com o projeto do Instituto de Eugenia e seus fins.

3º Indicar os melhores meios para favorecer as condições eugenicas das proles e de defender as bôas linhagens da degeneração somatho-psychica e social.	3º Organizar um archivo com o indice analytico dos caracteres hereditarios das familias americanas.
4º Fazer propaganda intensa, continuada, por todos os modos, sobre assumptos de eugenia, provocando maior interesse publico e o estimulo dos paes pela procreação eugenica.	4º Analizar os factores biologicos que intervêm nas transformações das populações que vivem no territorio americano.
5º Estimular e trabalhar pela coordenação dos esforços governamentaes, de classes e de particulares, que beneficiem, eugenicamente, o povo brasileiro.	5º Formar e dirigir em seus trabalhos o pessoal do inquerito.
6º Firmar, em summa, no meio nacional, a consciencia eugenica, pela educação galtoniana.	6º Facilitar o contacto e a collaboração entre todas as instituições e as pessoas que se interessam por estes estudos.

Fonte*: Estatutos da Sociedade Eugênica de São Paulo* (1918) e *Boletim de Eugenia*, fevereiro 1929, p. 1. Adaptado pela autora.

Como apresentado no Quadro 1, o projeto tinha objetivos bem definidos de construir uma nacionalidade de base eugênica que se espraiasse para além do ambiente familiar, se estabelecendo em ações efetivas de políticas públicas. A comparação entre os fins brasileiros e norte-americanos apontam o mesmo número de objetivos, mas também uma proximidade das questões, que confirmavam um pensamento eugênico articulado. Porém, apesar disso, uma colocação de estratégias bem específicas é apresentada, especialmente no uso de verbos de "força" como incentivar, indicar, fazer, estimular e firmar.[11] Pelo reconhecimento das

[11] No ano de 1931, foi fundada a Comissão Central Brasileira de Eugenia, na cidade do Rio de Janeiro. A agremiação teve como presidente Renato Kehl e secretária Eunice Penna Kehl (esposa de Renato Kehl e filha de Belisário Penna); além dos membros: Belisário Penna (diretor do Departamento Nacional de Saúde Pública), Gustavo Lessa (Assistente do Departamento Nacional de Saúde Pública), Ernani Lopes (presidente da Liga Brasileira de Hygiene Mental), Porto Carrero (professor de Medicina Pública da Universidade do Rio de Janeiro), Cunha Lopes (da

especificidades brasileiras, Stepan (2005) destaca que a eugenia, na América Latina, imprimiu marcas próprias, considerando etnias, histórias, políticas, culturas, apesar da base comum de depuração da raça e combate à degeneração.

O *Eugenic's Record Office* foi criado e fundado por Charles Benedict Davenport (1866-1944), no ano de 1910, em Nova York. De acordo com Diwan (2022), entre os trabalhos desenvolvidos pela instituição, estava a coleta de informações de famílias, abarcando aspectos físicos e comportamentais, que eram analisados no *Cold Spring Harbor Laboratory* (1904).[12] Ao lado de seu assistente Harry Hamilton Laughlin (1880-1943), que em 1922, tornou-se Agente Especializado em Eugenia, o trabalho de divulgação eugênica, de ambos, tinha um viés radical, uma eugenia negativa, que consistiu na esterilização compulsória e restrição à imigração, como via de contenção dos degenerados (Diwan, 2022, p. 127).

Diwan (2022) destaca que em 1927, no Estado da Virgínia, nos Estados Unidos, sob suporte do *Cold Spring Harbor Laboratory*, foi aprovada a esterilização da jovem Carrie Buck. Branca, filha de Emma Buck, havia sido estuprada por um primo e encontrava-se junto à sua mãe em um sanatório. A esterilização, nesse caso, justificava-se pela contenção da geração de "imbecis" (Diwan, 2022, p. 128).

> A partir de 1927, cerca de trinta estados implantariam leis compulsórias de esterilização que afetariam cerca de setenta mil pessoas em todo o país até os anos de 1970. (Cohen, 2016, p. 45). Anos depois, em 1933 o modelo de lei escrito por Laughlin serviria de guia legislativo para a elaboração das leis de esterilização na Alemanha, conhecidas como Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses. A relação entre os programas de eugenia alemão e estadounidense pode ser mais bem ilustrado pela participação de Davenport no comitê editorial de dois influentes periódicos de higiene racial *Zeitschrift für*

Assistência aos Psicopatas do Distrito Federal), Toledo Piza (professor de Zoologia da Escola Agrícola Superior de Piracicaba), Octavio Domingues (professor da Escola Agrícola Superior de Piracicaba), Achilles Lisboa (Higienista e eugenista) e Caetano Coutinho (inspetor de Farmácia do Departamento Nacional de Saúde Pública) (*Archivos Brasileiros de Neuriatria e Psychiatria,* março-abril 1931, p. 78).

[12] Diwan (2022) destaca que o laboratório ainda se encontra em funcionamento, no mesmo local, recebe financiamento público e privado.

Rassenkunde und ihrer Nachbargebietee theZeitschrift für menschliche Vererbungs- und Konstitutionslehre (Farber, 2008). (Diwan, 2022, p. 129).

Nessa direção, segundo Diwan (2022), a esterilização de Carrie abriu caminhos para que outros estados estabelecessem leis de esterilização dos considerados degenerados, disgênicos, débeis. O Estado da Virgínia foi pioneiro nas políticas segregacionistas, obrigando a identificação racial nas certidões de nascimento e matrimônio, e assim proibindo o casamento interracial.

Ao longo do *Boletim de Eugenia*, torna-se possível perceber as aproximações entre Renato Kehl e os eugenistas norte-americanos, como destacou uma nota intitulada "Cruzamento de Raças", na edição de abril de 1929, que anunciava o convite para que ele integrasse a "Comissão de estudos do cruzamento de raças da *International Federation of Eugenic Organizations*", dirigida por Davenport (*Boletim de Eugenia*, abril de 1929, p. 3). Entre as matérias, um anúncio da edição de outubro de 1929, chamava interessados para envio de trabalhos sobre a queda da natalidade em diferentes países da Europa com um prêmio de 3500 dólares, que deveriam ser endereçados a *Cold Spring Harbor Laboratory*. O nome de Charles Davenport foi recorrente no periódico, com conotação positiva especificamente quando se referia à eugenia nos Estados Unidos.

Nota-se também, a relação com os alemães, especialmente Hermann Muckermann (1877-1962), padre jesuíta, médico e diretor do Instituto de Eugenia de Berlim, por meio do *Boletim*, cartas, conferências, textos traduzidos, livros e folhetos recebidos, vinculados ao eugenista alemão. Em carta publicada, endereçada ao diretor do periódico, na primeira edição, em janeiro, Muckermann diz (1929): "Espero, muito em breve, poder enviar-lhe um trabalho que lhe poderá interessar. Pela [sic] presente desejo apenas participar o recebimento de seus trabalhos e apresentar os meus agradecimentos" (1929, p. 3). A partir desse momento, o nome dele apareceu continuamente.

No Brasil, além de Renato Kehl, a esterilização dos ditos degenerados, criminosos, foi defendida pelo jurista Levi Carneiro, no I Congresso de Proteção à Infância e III Congresso Americano da Criança, ocorrido em 1922, como parte das comemorações do centenário da Independência. A defesa pela prática também teve outros entusiastas, como os médicos da Liga Brasileira de Hygiene Mental, Antônio Carlos Pacheco e Silva e Ernani Lopes (Wegner; Souza, 2012), bem como Alberto Farani (Moura, 2024). No Congresso de Eugenia, em 1929, essas ideias foram abordadas rapidamente. Segundo Stepan (2005), a legitimação da esterilização no Brasil encontrou entraves e resistências por parte da tradição católica.

Apesar disso, a temática provoca o entendimento sobre as "redes de sociabilidade" (Sirinelli, 2003), permitida pelo engajamento científico, que ampliou as zonas de atuação da eugenia no Brasil. No *Boletim*, matérias traduzidas de eugenistas espanhóis, britânicos, noruegueses, suecos, entre outros apareceram. Como afirma Souza (2016): "a ligação dos eugenistas brasileiros com essa tradição científica era bastante sólida e aparecia não apenas como referência e suas obras, na tradução e divulgação desses trabalhos, como também nas correspondências que mantinham com esses autores" (2016, p. 98-99). Além de Renato Kehl, cabe destacar as ligações internacionais do Museu Nacional, especialmente com o diretor à época, Edgard Roquette-Pinto[13] (Souza, 2016).

Deste modo, as publicações no *Boletim de Eugenia*, especialmente as traduções, procuravam alargar o campo de debates no Brasil. Em nota, o periódico reforçou a necessidade de divulgação: "Prestarão um bom serviço ao Brasil os jornaes e revistas que auxiliarem a propaganda da eugenia transcrevendo em suas columnas os artigos, topicos e notícias deste Boletim" (*Boletim de Eugenia*, fevereiro, p. 4). Na edição de março, na matéria intitulada "O Boletim de eugenia e a imprensa", um agradecimento

[13] Falaremos do antropólogo mais adiante.

aos jornais por terem noticiado o primeiro número do periódico e por compreenderem:

> [..] os nossos intuitos de propagar conhecimentos eugenicos, afim de assim concorrer para o progresso psychico, physico, mental e moral da nossa gente. Destacamos os seguintes jornaes que vieram ter ás nossas mãos e cujas referencias agradecemos: O 'Correio da Manhã', o 'Estado de São Paulo', 'O Globo', 'A Noite', 'Brazil Medico', 'Diario de Minas', 'Minas Geraes' e 'Diario Nacional' (*Boletim de Eugenia*, março, p. 3).[14]

Cabe destacar que entre os jornais exaltados, estava o *Correio da Manhã* (1901-1974), fundado no início do século XX, com grande circulação na cidade do Rio de Janeiro. De acordo com Barros (2019), esse jornal, assim como o seu concorrente, o *Jornal do Brasil* (1891) eram lidos por "pequenos comerciantes, trabalhadores em geral, bem como militares de baixa patente", caracterizado pelo autor como um público popular. Uma nota datada de 25 de janeiro de 1929, apresentou o *Boletim* como um "mensario interessante" (*Correio da Manhã*, 25 de janeiro 1929, p. 7). Essa questão nos parece sugestiva, ao considerarmos os textos breves e as mensagens claras ao público leitor, especialmente no conjunto das seis primeiras edições do ano de 1929. O cerne da divulgação era atrair a maior quantidade de prosélitos em prol da campanha eugênica para a construção do Instituto.

Não bastava apenas conhecer a eugenia, era preciso agir para o melhoramento racial. Apregoado como uma questão crucial para o alcance desse estágio evolutivo, estava o estudo sobre o *pedigree* humano. Dentre as etapas desse estudo, o *Boletim* em sua edição primeira, de janeiro, ressaltava a organização da árvore genealógica, de forma detalhada como meio de adensar o

[14] O *Boletim de Eugenia* fez menção na nota a alguns jornais, não indicando *A Gazeta* (SP). Trecho desse jornal, que também anunciou o periódico, foi escolhido para introduzir este capítulo.

conhecimento sobre a hereditariedade. Essa percepção ficou evidente no Primeiro Concurso Brasileiro de Eugenia.[15]

Para adensar mais sobre as questões eugênicas do Brasil, seria preciso o estabelecimento de uma unidade em prol do aprimoramento da raça. Ainda em 1929, desde sua primeira edição, o *Boletim de Eugenia* destacou a realização do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, em comemoração ao centenário da Academia Nacional de Medicina, na cidade do Rio de Janeiro. Mas seria possível uma única via de entendimento sobre a eugenia?

Projetos de Brasil: os Congressos como espaço da *intelligentsia* brasileira

> A proxima reunião de um grande Congresso de Eugenia suggere algumas considerações a se additarem ás que já têm sido feitas, com referência ao problema da infancia em nosso paiz, especialmente nas grandes cidades, como o Rio de Janeiro.
> Fóra de dúvida, é de toda a conveniencia sejam adoptadas as medidas de ordem pratica, conducentes do nobre objectivo de, quando possivel, conseguir que cada criança que nasça seja saudavel, isenta de taras e estigmas que lhe transforme a existencia em um fardo enosissimo, quas insupportavel (*O Jornal*, 31/05/1921, p. 01).

Os Congressos realizados especialmente na década de 1920, buscaram, majoritariamente, construir ações prospectivas para o alcance de um país que pudesse se equiparar às nações civilizadas e para isso era preciso "curar" a pobreza, a doença e o analfabetismo. Essas percepções em circulação permitiram o intercâmbio e o debate em diferentes "redes de sociabilidades" (Sirinelli, 2003), compostas por médicos, educadores, militares, juristas, políticos, antropólogos, jornalistas, entre outros que

[15] A primeira página da edição número 5, de maio de 1929, com matéria intitulada *Pelo aperfeiçoamento da nacionalidade*, anunciava a menina Adenir Ferreira de Carvalho, de 3 anos, como a vencedora do Primeiro Concurso de Eugenia. Renato Kehl foi convidado pelo diretor do Serviço Sanitário de São Paulo para a entrega da premiação, realizada em fevereiro. Cf. Moura (2024).

visaram explicar o país, para uma redefinição das questões culturais e nacionais (Camara, 2010).

O *Jornal* se refere ao II Congresso Internacional de Eugenia, ocorrido em Nova York, Estados Unidos, no ano de 1921. De acordo com Stepan (2005), o certame revelou uma maturidade nos debates eugênicos que vieram à lume em 1912, com o I Congresso realizado em Londres. Dentre os diferentes Congressos da década de 1920, destacamos o I Congresso de Proteção à Infância em conjunto com o III Congresso Americano da Criança, como parte da Exposição Internacional de 1922, sendo presididos pelos médicos Moncorvo Filho (1871-1944) e Olinto de Oliveira (1866-1956). O evento na capital federal, a cidade do Rio de Janeiro, em comemoração aos 100 anos da Independência do Brasil, buscou a reflexão sobre o progresso da nação e o estabelecimento de medidas em favor da saúde física, moral e intelectual da criança (Camara, 2010).

No trecho em destaque, na matéria intitulada "Pela Infância", o *Jornal* chamou atenção para o problema da infância no país, sobretudo na capital federal, a cidade do Rio de Janeiro. *O Jornal* ao apontar como medida, "que cada criança que nasça seja saudavel, isenta de taras e estigmas que lhe transforme a existencia em um fardo enosissimo, quasi insupportavel" (31/05/1921, p. 01), ressaltou a criação de uma "consciência eugênica", ou seja, a missão de depurar a raça, objetivando a criança, a família e o/a brasileiro/a ideais. Taras e estigmas[16] são sugestivos como marcas da degeneração, desqualificando os sujeitos pertencentes àquela genealogia.

Sob essa perspectiva, o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, enquanto "espaço" (Certeau, 1998) de debates, ideias e embates ressaltou a pluralidade do tema em torno do melhoramento racial brasileiro, destacando assuntos como: alcoolismo, imigração, educação, infância, casamento, maternidade entre outros que versaram sobre as ações médicas e educadoras

[16] Não nos debruçamos nesse capítulo a discutir o conceito de "estigma", mas Goffman (1975) em *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* pode permitir em outros trabalhos adensar tal questão.

realizadas em diferentes cantos do país e fora dele, bem como na organização de conclusões que se transformassem em práticas efetivas na legislação nacional. O espaço, segundo Certeau (1998) é definido como:

> [...] um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais [...] Em suma, **o espaço é um lugar praticado** (1998, p. 202, grifos do autor).

O Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, ao agregar os "programas conflituais e as proximidades contratuais" (Certeau, 1998, p. 202), manifestou as dissonâncias, as afinidades e os embates conflitantes, considerando os intelectuais, suas formações, atuações e instituições articuladas em "redes" (Sirinelli, 2003) espalhadas pelas áreas da medicina e farmácia; forças militares; museus e Institutos Históricos Geográficos; educação (Escolas Normais, Escolas Politécnicas e educadores sanitários); das áreas esportiva, jornalística, jurídica e política; academias, ligas e associações, dentre outras. Essas relações para além do evento revelam a circulação de ideias que foram se concretizando no pensamento social brasileiro à época.

Idealizado pelo professor, médico e presidente da Academia Nacional de Medicina, Miguel Couto (1864-1934), o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia foi presidido pelo antropólogo, médico, professor e diretor do Museu Nacional, Edgard Roquette-Pinto (1884-1954),[17] tendo como secretário-geral, Renato Kehl. Organizado, a princípio em três seções, com um presidente e um

[17] Nascido no Rio de Janeiro, formou-se como médico, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1905. Desenvolveu estudos de Antropologia Física, ganhando mais notoriedade em sua trajetória no Museu Nacional. Esteve no Primeiro Congresso Universal das Raças em 1911, ocorrido em Londres, Inglaterra. Dedicou-se a repensar a nacionalidade, desbravando o desconhecido e divulgando conhecimento educativo e científico (Rangel, 2010).

secretário,[18] respectivamente: 1*) Anthropologia* - o antropólogo, Álvaro Fróes da Fonseca (1890-1988) e o naturalista, Fernando Rodrigues da Silveira (1893-1970); 2) *Heredologia* - os fisiologistas Álvaro Ozório de Almeida (1882-1952) e Octavio Barbosa do Couto e Silva (1901-1979); 3) *Educação e Legislação* - o jurista e um dos primeiros componentes da presidência da Associação Brasileira de Educação (ABE), Levi Carneiro (1882- 1971), e a professora, diretora e presidente da Seção de Ensino Primário da ABE, Celina Padilha.[19]

A inscrição ocorria de forma gratuita e garantia a participação nos demais Congressos ocorridos de forma concomitante em comemoração ao Centenário da Academia Nacional de Medicina: a IV Conferência Panamericana de Hygiene, Microbiologia e Pathologia; o II Congresso Panamericano de Tuberculose; o X Congresso Brasileiro de Medicina; ou o I Congresso Brasileiro de Eugenia.

Os trabalhos tinham um limite de 30 páginas datilografadas, que deveriam ser endereçados à sede da Academia Nacional de Medicina, no Edifício do Silogeu - Praia da Lapa, Rio de Janeiro, e aos destinatários Miguel Couto ou Renato Kehl. De acordo com o Regimento Interno, os relatores dos temas oficiais tinham 30 minutos para exposição de seus trabalhos, enquanto os outros congressistas 20 minutos para a apresentação oral. O debate em torno das questões levantadas era de 10 minutos, podendo falar 2 vezes apenas os relatores. Os ausentes tinham seus trabalhos lidos por terceiros. Por fim, a votação das conclusões (*Actas e Trabalhos,* 1929).

Visando congregar o maior número de congressistas em torno de pautas fundamentais no debate da nacionalidade e na projeção do futuro do país, os 38 temas abordados buscaram inserir a eugenia em distintos contextos. Conforme verificado na edição número 3, de março, do *Boletim de Eugenia*:

[18] Grande parte dos intelectuais escolhidos tinha forte articulação com Edgard Roquette-Pinto e projetos e atividades comuns que envolviam o Museu Nacional.
[19] Em nossas pesquisas, não encontramos datas de nascimento e morte.

Quadro 2 - Temas de inscrição do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia

1. Movimento eugenico moderno - Conceito de eugenia - Organização pratica da acção eugenica
2. Typos da população Brasil
3. Indice de Lapicque - Radio -pelvico e índice tibio pelvico
4. Estado actual da questão dos grupos hemáticos
5. O conceito de espécie
6. Escama, pelo, penna
7. Genetica vegetal
8. Sports em Zea-Mais
9. Metabolismo basico nas raças
10. Applicação humana das leis do cruzamento
11. Os preconceitos anti-raciaes
12. Variação e herança no homem
13. A raça no ponto de vista anthropologico e no ponto de vista sociologico
14. O feminismo e a raça
15. Educação moral e eugenia
16. Educação eugenica em geral. Consciencia da responsabilidade eugenica na familia, nas escolas, nas universidades
17. Educação sexual e eugenia
18. A esterilização eugenica dos tarados e criminosos
19. Regulamentação eugenica do casamento - Idade, consanguinidade, mistura de raças, estado physico e mental - Exame pre-nupcial e certificado medico – Divorcio
20. Regulamentação economicas do casamento - Seguro contra doenças, instituição do peculio de educação - O lar cooperativista
21. As mães solteiras, sua protecção e dignidade - Pesquiza da paternidade - Penalidade pecuniaria na fecundação extra-legal
22. A maternidade consciente
23. O lar adoptivo
24. Delicto de contaminação
25. Protecção fiscal e administrativa dos lares sadios
26. Protecção social da maternidade - Refugios, cantinas, abrigos, maternidades, o seguro procreação
27. O aborto perverso e industrial
28. Applicação das leis de Mendel às doenças
29. O controlo dos nascimentos (birth-control)
30. O problema eugenico da immigração
31. A mortalidade infantil
32. Da selecção social
33. Registro individual e registro genealogico da familia

34. Politica eugênica
35. Luta contra os venenos da raça
36. Luta contra as doenças venéreas
37. Luta contra as doenças mentaes
38. Estatistica dos tarados no Brasil (cégos, surdos-mudos, debeis mentaes e atrazados, epilepticos, toxicomanos, alienados, vagabundos).

Fonte: *Boletim de Eugenia*, mar. 1929, p. 4.

A partir dos temas, como exposto no Quadro 2, a comissão diretora ficou encarregada da organização das seções do Congresso de Eugenia, que foram realizadas no edifício da Faculdade de Medicina e as conferências oficiais no Instituto dos Advogados do Brasil. Inicialmente, estruturado em três seções, os trabalhos da seção de *Heredologia* compuseram a de *Anthropologia*, permitindo-nos uma compreensão sobre aproximação de ideias (*Actas e Trabalhos*, 1929).

A divisão pôde ser realizada assim: *Educação e Legislação* (dias 01, 02, 03, 05 e 07 de julho), comportando os temas: imigração; mortalidade infantil; maternidade; casamento; feminismo; alcoolismo/toxicomania; doenças venéreas/mentais; educação; política; criminologia; esterilização. *Anthropologia* (dias 04 e 06 de julho), com histologia; anatomia; genética; biologia; educação física (*Actas e Trabalhos*, 1929).

Os sete dias de evento, destacaram uma discussão mais acentuada sobre a seção *Educação e Legislação*. Essas apreensões dos principais temas, a partir das *Actas e Trabalhos* (1929), destacam os esforços realizados por seus organizadores de sintetização de questões imprescindíveis. Com isso, cabe ressaltar os processos que envolveram escolhas do que deveria ser publicizado, nesse primeiro volume do documento, composto por 370 páginas e contemplando 20 trabalhos e 5 conferências, dos mais de 60 trabalhos apresentados no Congresso (Moura, 2024).

Tanto os trabalhos, quanto as conferências realizadas por Renato Kehl - "A Eugenia no Brasil"; Álvaro Fróes da Fonseca - "Os grandes problemas da Anthropologia"; Fernando Rodrigues da Silveira -"Biometrica"; Levi Carneiro - "Educação e Eugenia" (os

quatro da comissão diretora) e do professor da Faculdade de Medicina de São Paulo, André Dreyfus (1897-1952)[20] - "O estado actual do problema de hereditariedade", denotaram a pluralidade do debate eugênico.

Quadro 3 - Trabalhos e conferências publicadas nas *Actas e Trabalhos* (1929)

Título do trabalho	**Autor**
1. Nota sobre os typos anthropologicos do Brasil	Edgard Roquette-Pinto
2. Ghiandole sebacee libere dela mucosa genianain varie razze Umane	Alfonso Bovero
3. Situação do appendice vermiforme em relação ao céco em diversas raças humanas	Renato Locchi
4. Considerações em torno do índice radio-pelvico de Lapcique e tibio-pelvico de	Fróes da Fonseca Ermiro Lima
5. Estado actual da questão dos grupos hematicos	Roberto F. Hinricksen
6. Da aplasia clavicular	Benjamin Vinelli Baptista
7. Genetica Vegetal	Alberto José de Sampaio
8. Contribuição ao estudo dos psychogrammas	Ubirajara da Rocha e Arauld Bretas
9. Estatistica dos tarados no Brasil	Bulhões Carvalho
10. Quadros demonstrativos das moléstias mentaes observadas no Hospital de Juquery, de 1925 a 1928	Antonio Carlos Pacheco e Silva
11. Herança psiquica intra-uterina (espanhol)	Waldemar Coutts
12. A procriação voluntaria do sexo de accordo com a epocha da cohabitação	Jorge de Lima
13. Consanguinidade	Newton Beleza
14. Casamento e Eugenia	Joaquim Moreira da Fonseca
15. O Dispensario Psychiatrico como elemento de educação eugenica	Gustavo Riedel
16. Da educação physica como factor eugenico	Jorge de Moraes
17. Factores de degeneração observados nas Praças da Polícia Militar	Motta Rezende
18. A idade e o casamento	Leonídio Ribeiro
19. Maternidade Consciente	Castro Barreto

[20] No dia da conferência, Mello Leitão substituiu o professor da Faculdade de Medicina de São Paulo, André Dreyfus (1897-1952). O trabalho de Dreyfus foi publicado nas *Actas e Trabalhos* (1929).

20. O problema eugenico da immigração	Antônio José de Azevedo Amaral
21. A Eugenia no Brasil (conferência)	Renato Kehl
22. Os grandes problemas da Anthropologia (conferência)	Álvaro Fróes da Fonseca
23. O estado actual do problema de hereditariedade (conferência)	André Dreyfus
24. Biometrica; (conferência)	Fernando Rodrigues da Silveira
25. Educação e Eugenia (conferência)	Levi Carneiro

Fonte: *Actas e Trabalhos* (1929).

A leitura do documento oficial do evento, suscita às indicações dadas por Le Goff (1990), quando destaca que: "O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram" (1990, p. 547). Nas *Actas e Trabalhos* (1929), ficou evidenciado que mais dois volumes contendo outros trabalhos apresentados seriam publicados, mas esse fato não ocorreu.[21]

Dentre os debates mais acalorados esteve a imigração. Protagonizado pelo professor, médico e jornalista José de Azevedo Amaral, que teve seu trabalho e as resoluções em torno da defesa pelo controle imigratório, no Brasil, publicados na íntegra, se aproximou da vertente negativa da eugenia. De acordo com o jornalista, o país deveria receber somente as raças mais qualificadas, classificadas por ele, como os imigrantes da Europa Setentrional, que abarcavam suecos, finlandeses, dinamarqueses, noruegueses, entre outros, que viriam somar e melhorar a raça nacional.

O trabalho, "O problema eugenico da immigração", de Azevedo Amaral apresentou dez conclusões que foram postas em votação. Entre as dez apresentadas, a décima causou grande comoção, sendo debatida e reprovada por duas vezes em função

[21] Alguns sujeitos, debates e trabalhos não adensados no documento oficial puderam ser encontrados nos periódicos. Isso permitiu um confronto de ideias, que vai diretamente ao encontro da visualização das *Actas e Trabalhos* (1929), como um produto permeado por uma montagem com intenções específicas (Moura, 2024).

dos votos contrários da maioria: "[...] 10ª) O Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia aconselha a exclusão de todas as correntes immigratorias que não sejam da raça branca (Azevedo Amaral, 1929, p. 339-340). As questões defendidas por ele, ganharam coro com os médicos Antônio Xavier de Oliveira e Geraldo de Andrade. Diferentes tensões foram colocadas, considerando a intensa onda imigratória no Brasil na década de 1920.

Na contramão dessas proposições, Roquette-Pinto procurou salientar que os problemas nacionais não eram a raça. Durante a sessão, algumas objeções foram feitas por ele, ressaltando sua discordância em relação às colocações de Azevedo Amaral. Em seu trabalho "Notas sobre os typos anthropologicos do Brasil", o antropólogo destacou sua visão sobre a miscigenação brasileira, mostrando a riqueza da composição étnica nacional, do que ele chamou de "typos brasilianos", e a necessidade da valorização da educação (Roquette-Pinto, 1929).

Ao balizarmos Roquette-Pinto e Azevedo Amaral, torna-se possível a compreensão da heterogeneidade das vozes de destaque da eugenia brasileira. Partindo disso, a concepção de "intelectuais", de Gomes e Hansen (2016), amplia o entendimento de ações desses homens naquele contexto, no sentido mais "conservador" do termo, com base ainda no século XIX, na França.

> Nesse sentido, os intelectuais seriam uma categoria socioprofissional marcada, quer pela vocação científica, no dizer weberiano, ou pela especialização que lhes confere 'capital cultural' e 'poder simbólico', nos termos de Bourdieu, quer pelo gosto da polêmica, inclusive política. Na acepção mais ampla que aqui consideramos são homens da produção de conhecimentos e comunicação de ideias, direta ou indireta vinculados à intervenção político-social (Gomes; Hansen, 2016, p. 10).

Por essa perspectiva, destacada pelas autoras, esses sujeitos podem ser analisados como agentes de intervenção no fazer científico e político, bem como na divulgação de ideais, influenciando o pensamento social na primeira metade do século XX. As tensões provocadas pelos trabalhos e falas apresentadas,

promoveram o reforço de uma geração científica que reivindicava para si a "cúpula da *intelligentsia"* (Sirinelli, 2003).

Apesar disso, a partir dos debates suscitados pelos diferentes temas, as percepções neolamarckistas fizeram-se mais presentes, "Esta apregoava que a transformação e a melhoria do meio trariam a evolução humana, não impedindo que alguns transitassem na corrente mendeliana, que versava sobre a evolução pelos estudos biológicos" (Moura, 2024, p. 42). As 31 conclusões votadas e aprovadas ao término dos sete dias de apresentações, versaram sobre imigração, alcoolismo, militares, educação, higiene mental, casamento, ambiente, mulher, paternidade e registro genealógico, numa estratégia voltada à regeneração e medidas educativas para a promoção da consciência eugênica.

Considerações preliminares como ponto para outras partidas

No presente capítulo apresentamos um desmembramento da dissertação de Mestrado. Buscamos nos debruçar numa análise do *Boletim de Eugenia*, sobretudo, em 1929, ano de força de iniciativas que resultaram em sua fundação, bem como na realização do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, na cidade-capital, Rio de Janeiro. A partir disso, essa escrita pautou-se no desenvolvimento de questões que tangenciaram esses movimentos, colocando em destaque ações de intelectuais, sobretudo, de Renato Kehl.

Até a edição número 16, abril de 1930, do *Boletim de Eugenia,* o nome de Renato Kehl aparecia como diretor e proprietário, a partir da edição de maio desse ano, ficou designado como diretor e redator. Em 1932, ano de fundação da Comissão Central Brasileira de Eugenia,[22] não do Instituto, que nunca aconteceu, a sede do *Boletim* foi transferida para Piracicaba, São Paulo. Contou com uma

[22] Segundo Souza (2016), a Comissão Central Brasileira de Eugenia, foi criada no Rio de Janeiro para servir de apoio ao Governo Brasileiro em relação às políticas eugênicas. Agregou eugenistas que atuavam na Liga Brasileira de Hygiene Mental.

diretoria composta por Renato Kehl, além dos professores da Escola Agrícola Superior de Piracicaba, Octavio Domingues (1897-1972) e Toledo Piza Junior (1898-1988). Essa mudança nos desloca a pensar sobre a transposição, mais uma vez,[23] da centralidade local do movimento eugenista, os eixos Rio de Janeiro-São Paulo.

Com cargo de chefia no Congresso de Eugenia, pouco se apreende sobre a postura de Renato Kehl, nesse evento, que aproveitou a oportunidade para a divulgação do seu livro *Lições de Eugenia*, pela Livraria Francisco Alves, dias antes. O eugenista estabeleceu lições, que em sua gênese tinha uma maior preocupação com a miscigenação brasileira, ressaltando práticas de controle e seleção em relação ao nascimento de degenerados, corroborando com uma perspectiva negativa da eugenia (Souza, 2016).

A edição de número 9, de setembro, do *Boletim de Eugenia*, denota um descontentamento do diretor e proprietário. Com título "Educação e Eugenia", Renato Kehl logo num primeiro momento, faz uma análise sobre a classificação da humanidade em três espécies: "gente innata e intrinsicamente humana, gente domesticavel, gente doente ou indomavel, esta ultima intangivel a todos os processos e esforços negativos" (Kehl, setembro 1929, p. 1). Para ele, a maioria pertencente aos dois últimos grupos.

Ao identificarmos a predominância regeneradora e educativa na síntese dos trabalhos, proposições e conclusões do Congresso de Eugenia, é possível perceber que essa perspectiva também ficou nítida para Renato Kehl. Ainda no texto de setembro do *Boletim de Eugenia*, destaca: "Eis porque a educação esbarra impotente em muitos casos, não conseguindo domesticar um indocil, cuja constituição é resultante da [sic] um processo hereditario irremovivel. 'Quem é bom já nasce feito'" (Kehl, setembro 1929, p. 1).

Sua crítica sobre a educação ficou bem evidenciada nesta edição, o que nos faz considerar, em especial, a atuação de Edgard

[23] Como já colocado no capítulo, a Sociedade Eugênica foi fundada em São Paulo, em 1918. No ano seguinte, Renato Kehl se mudou para o Rio de Janeiro.

Roquette-Pinto,[24] que esteve ao seu lado enquanto diretor do evento, defendendo a educação e as formações étnicas do Brasil. Para Renato Kehl, a eugenia não poderia ser feita pela educação, mas pelo melhoramento genético. Ele explica: "consiste na multiplicação das familias eugenicas e na restrição paulatina e progressiva das não eugenicas. Não existe outro caminho" (Kehl, setembro 1929, p. 1).

A efetivação desse projeto eugenista consistia em controle de casamentos e esterilização. A sua preocupação demonstrava uma falta de alinhamento da intelectualidade brasileira sobre a eugenia. Colocando-se, muitas vezes, como um propagandista da causa, Renato Kehl manifestava sua insatisfação: "Enquanto não se estabelecer a 'consciencia eugenica', o mundo continuará o mesmo, um paraiso perdido pelo genero humano, constituido por um amontoado amorpho de anormaes, parasitando um nucleo relativamente pequeno de equilibrados" (Kehl, setembro 1929, p. 2).

O trecho destaca uma minoria componente da "elite eugênica" idealizada por Renato Kehl. As edições subsequentes, especificamente em suas capas, no decorrer de 1929, adotaram uma abordagem mais incisiva, com títulos e matérias mais diretas em torno dessa eugenia de controle e da formação de uma nação eugênica. Nas capas da edição de outubro, "A seleção dos bem-dotados", um resumo de uma conferência apresentada pelo professor Jean-Ovide Decroly (1871-1932), da Sociedade Belga de Eugenia, pode ser compreendido como um manual para escolha das consideradas "melhores sementes". Na conferência de novembro, "A Eugenia no Brasil", destaca as diferentes ações no Brasil que exaltavam a eugenia enquanto promissora na constituição da nacionalidade. Na conferência de dezembro, "Limitação da natalidade", com exemplos de diferentes países que

[24] Souza (2016) destaca que na década de 1930, Renato Kehl e Roquette-Pinto foram convidados pelo Governo Vargas a comporem "uma subcomissão responsável por rever a legislação imigratória aprovada pela Assembleia Constituinte de 1933-193" (2016, 106). O autor aponta que as divergências ideológicas e intelectuais foram problemas para a definição desse projeto.

tiveram como premissa a qualificação da raça e a urgência dessa questão no Brasil.

Para além do exposto, cabe a continuidade da pesquisa, destacando especialmente os projetos educativos que foram criados a partir das estratégias estabelecidas no Congresso de Eugenia. A crítica sobre a educação de Renato Kehl, reacende outras oportunidades de estudar a eugenia nas décadas subsequentes a 1920. Cabe ressaltar que "para toda ação há reação", desse modo olhar para as "táticas" (Certeau, 1998) dos corpos tidos como inferiores e degenerados amplia as noções sobre as resistências que foram sendo engendradas, pensadas e calculadas como formas de enfrentamento do poder. Não houve passividade, tampouco aceitação.

Referências

A GAZETA. A eugenia no Brasil. São Paulo, 30 jan. 1929, p. 3

ACTAS E TRABALHOS DO PRIMEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA. Rio de Janeiro: s. n., 1929. v.1. 342 p. Disponível em: < http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=acebibcoc_r&pagfis=9788> Acesso em: 05 jan. 2024.

ARCHIVOS BRASILEIROS DE NEURIATRIA E PSYCHIATRIA. Comissão Central Brasileira de Eugenia. Rio de Janeiro, março-abril 1931, p. 78.

AZEVEDO AMARAL, A. J. de. O problema eugênico da imigração. *In*: **Actas e trabalhos do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia.** Rio de Janeiro: s. n., 1929. v.1. p. 327-340.

BARROS, J. D'A. O uso dos jornais como fontes históricas. *In*: **Fontes Históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BOLETIM DE EUGENIA. 1º Congresso Brasileiro de Eugenia. Rio de Janeiro, mar. 1929, p. 4.

BOLETIM DE EUGENIA. Cruzamento de Raças. Rio de Janeiro, abr. 1929, p. 3.

BOLETIM DE EUGENIA. O Boletim de Eugenia e a imprensa. Rio de Janeiro, mar. 1929, p. 3.
BOLETIM DE EUGENIA. Petites Nouvelles. Rio de Janeiro, fev. 1929, p. 4.
BOLETIM DE EUGENIA. Relação das associações eugênicas existentes no mundo. Rio de Janeiro, agosto de 1931, p. 8.
BONFIM, P. R. Educação Eugênica. **History of Education in Latin America - HistELA**, v. 2, p. e17449, 28 abr. 2019. Disponível em: < https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/17449> Acesso em 01 de dez. 2023.
CAMARA, S. **Sob a guarda da república**: a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.
CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.
CORREIO DA MANHÃ. A nova phase do "Boletim de Eugenia". Rio de Janeiro, 17 abr. 1932, p. 8
CORREIO DA MANHÃ. Boletim de Eugenia. Rio de Janeiro, 25 jan. 1929, p. 7
DIWAN, P. S. Cold Spring Harbor Laboratory e o Eugenics Record Office (1890-1939): genética e eugenia. **Filosofia e História da Biologia** , *[S. l.]*, v. 17, n. 1, p. 115–139, 2022. Disponível em:< https://www.revistas.usp.br/fhb/article/view/fhb-v17-n1-05.> . Acesso em: 12 abr. 2024.
ESTATUTOS DA SOCIEDADE EUGENICA DE SÃO PAULO. Fundo Renato Kehl, Caixa 2, DAD/Fiocruz, 1918.
GOMES, Â. de C.; HANSEN, P. S. **Intelectuais Mediadores**: Práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
KEHL, R. Educação e Eugenia. *In*: **Boletim de Eugenia**. Rio de Janeiro, set. 1929, p. 1.
LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.
MARQUES, V. R. B. **A medicalização da raça**: médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

MOURA, V. G. G. de. **Pela perfectibilidade da raça**: a infância no Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia (1929). São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.
MUCKERMANN, H. Instituto de Eugenia. *In*: **Boletim de Eugenia.** Rio de Janeiro, jan. 1929, p. 3.
O JORNAL. "Pela infância". Rio de Janeiro, 31 mai. 1921, p. 01.
RANGEL, J. A. **Edgard Roquette-Pinto**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
ROQUETTE-PINTO. Notas sobre os typos anthropologicos do Brasil. *In*: **Actas e trabalhos do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia**, Rio de Janeiro, s. n., v.1, p. 119-147, 1929.
SIRINELLI, J-F. Os Intelectuais. *In*: REMOND, R. **Por uma História Política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.
SOUZA, V. S. de. A eugenia brasileira e suas conexões internacionais: uma análise a partir das controvérsias entre Renato Kehl e Edgard Roquette-Pinto, 1920-1930. **História, Ciências, Saúde** - Manguinhos, Rio de Janeiro, v.23, supl., dez. 2016, p.93-110. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/hcsm/a/QdB4RrFg DkSTr8kzn5R59Tj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 abr. 2024.
SOUZA, V. S. de. Em nome da raça: a propaganda eugênica e as ideias de Renato Kehl nos anos 1910 e 1920. **Revista de História Regional** 11(2): 29-70, Inverno, 2006. Disponível em: < https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2230/1712> Acesso em: 12 abr. 2024.
SOUZA, V. S. de. Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugênico brasileiro (1920-1930). **Revista Brasileira de História**, v. 42, n. 89, p. 93–115, jan. 2022. Disponível em:< https://www. scielo.br/j/rbh/a/TLsppHZdSyVtfKjZbRx9qXK/?format=pdf&lang =pt> Acesso em: 02 abr. 2024.
STEPAN, N. L **A Hora da eugenia**: raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.
VELHO, G. **Individualismo e Cultura**: Notas para uma antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1987.

WEGNER, R.; SOUZA, V. S. de. Eugenia 'negativa', psiquiatria e catolicismo: embates em torno da esterilização eugênica no Brasil. **Hist. cienc. Saude -**Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 263-288, Mar. 2013. Disponível em: < https://www.scielo.br/j /hcsm/a/Hxj4PcSwZGZQzfTRgHpGCbC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 abr. 2024.

CAPÍTULO 12

Educação e formação da nação em Manoel Bomfim: interpretações da infância, discursos e possibilidades (1905-1931)

Marcela Cockell

Introdução

Manoel Bomfim (1868-1932), em sua atuação intelectual atuou como jornalista, escritor, médico, professor e, na política, como deputado federal pelo estado de Sergipe (1907-1908), onde nasceu. Foi professor e diretor do *Pedagogium*[1] (1896-1919) e da Escola Normal do Rio de Janeiro; diretor da Instrução Pública do Distrito Federal; membro da Liga Brasileira de Saúde Mental (1924) e da Associação Brasileira de Educação (1924).

Constituiu-se em sua trajetória como um observador crítico da contemporaneidade no contexto histórico da Primeira República (1889-1930) e da *Belle Époque* tropical (1889-1914), na Capital Federal, conforme a abordagem de Needell (1993). Esse cenário, em especial, se caracterizou pela cultura das ideias de modernidade e concepções de progresso e civilidade que estimulavam pensar em uma identidade nacional. Como parte deste debate da intelectualidade, Manoel Bomfim se destacou ao criticar a apropriação das reflexões europeias e a manutenção das práticas políticas imperiais para a discussão e compreensão da realidade brasileira e republicana.

[1] Criado em 16 de agosto de 1890, por Benjamin Constant (1836-1891), tinha a função de coordenar as atividades pedagógicas e de ser um centro para o ensino público.

Este capítulo é um desdobramento da pesquisa de doutoramento,[2] na qual, buscamos, primeiramente, apresentar algumas concepções de Manoel Bomfim, em relação à educação, especialmente suas discussões no âmbito da infância, a partir do debate em torno da higiene, da pedagogia e da psicologia, bem como suas aproximações com o escolanovismo. Em suas ideias, a formação da criança se relacionava com a higiene e moral, considerando a sua individualidade e importância ao se pensar o progresso da nação.

Outro ponto que buscamos mobilizar foi seu discurso crítico, tendo como centralidade a educação, partindo de *A América Latina: males de origem* (1905), ao refletir sobre o atraso brasileiro não estar relacionado às questões de raça ou mestiçagem, mas de investimento em educação. A partir destas percepções, nos propomos a apresentar suas discussões relacionadas à formação da identidade nacional, aproximando a realidade brasileira e latino-americana pela sua teoria de parasitismo social abordado nesta obra.

Partindo desse pressuposto, discutiremos as relações entre seu contradiscurso[3] (Foucault, 2007a; 2008) sobre o atraso e desigualdade brasileira serem consequências das condições históricas impostas pelo colonialismo. Assim, buscamos estabelecer possibilidades de diálogo, partindo de sua ideia de parasitismo social, com as concepções decoloniais,[4] com o objetivo

---

[2] O trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES). Código de financiamento 001. Ver Cockell, 2022.

[3] Para Foucault (2007b), o discurso está relacionado ao poder, desse modo possuem efeitos centralizadores ou institucionalizados, assim como o discurso científico. O contradiscurso é aquele que se contrapõe conferindo autenticidade pelas vivências ou saberes e autonomia pela existência, isto é, pela própria dinâmica do poder tende a resistir mobilizando uma contraconduta.

[4] Não há consenso quanto ao uso do conceito decolonial/descolonial. Optamos por utilizar o termo decolonial pela proposta de Walsh (2009, p. 15-16). Segundo a autora, em português e espanhol a supressão da letra "s" tem intenção de salientar uma distinção do significado de descolonizar, que remete a uma contraposição ao colonialismo. Enquanto a ideia de pós-colonial remete a finalização. Assim, o

de ampliar os estudos sobre as suas obras e as discussões correntes no âmbito do pensamento latino-americano.

Para esta proposta, mobilizamos como fontes, a produção escrita de Manoel Bomfim de 1905 até 1931, relacionadas à educação e a formação da nação, em destaque: *A América Latina: males de origem* (1905); *O respeito à criança* (1906); *Através do Brasil* (1910); *Lições de pedagogia: teoria e prática de educação* (1915); *Noções de psicologia* (1916); *Primeiras saudades* (1920); *Pensar e dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem* (1923); *O método dos testes: com aplicações à linguagem do ensino primário* (1928); *Crítica da escola ativa* (1929); *O Brasil na América* (1929); *O Brasil na História* (1930); *O Brasil Nação* (1931); e *Cultura e educação do povo brasileiro* (1931).

Consideramos, nestas obras, as suas interpretações sobre a historiografia brasileira, os livros de leitura e manuais pedagógicos. Escritos que tinham como objetivo, não apenas a literatura de formação ou cívico pedagógica, mas também o pensamento do autor e a sua preocupação em torno da identidade nacional pela educação. Em sua discussão sobre a formação brasileira, a obra *A América Latina: males de origem* (1905), consolida o seu discurso contracorrente ao justificar que o atraso brasileiro não estava relacionado às questões de raça e climáticas, mobilizando um questionamento deste conjunto de teorias, considerando a ideia de mestiçagem não ser degenerativa.

Por fim, nos dedicaremos às suas críticas e questões entre as nações latino-americanas e a realidade brasileira. Manoel Bomfim traçou fronteiras, em relação às demandas culturais, ressaltando uma particularidade que contrasta com a visão eurocêntrica, e por isso, estabeleceu diferenças específicas. Vale ressaltar que consideramos a concepção de fronteira não como um lugar que delimita, mas também de passagem, ou ainda, de circulação. Partimos desta proposição, na intenção de ampliar os estudos sobre o autor junto às discussões correntes, de forma multidisciplinar,

sentido de decolonial, não implica desfazer o colonial, mas é um posicionamento contínuo em transgredir para insurgir em suas próprias estruturas.

refletindo, especialmente, as confluências entre seu pensamento e os debates decoloniais.

Sobre a educação da criança e a identidade nacional

A educação está no cerne das discussões abordadas por Manoel Bomfim, especialmente as interpretações acerca da formação de professores, metodologias de ensino e aprendizagem, os investimentos por parte do Estado e as concepções em torno da criança, no sentido de pensar o progresso e a formação da nação. Destacaremos alguns pontos que nos permitem refletir sobre este intelectual no campo da educação, como a sua circulação, a sua atuação em rede e seu conjunto de ideias em parte da sua produção escrita. Na perspectiva de um ator/autor, consideramos que Bomfim mobilizou as questões envolvendo a educação e a formação da nação como objeto de estudo científico e transformação social, mas também de disputa política, econômica e social. Desse modo, é possível dizer que suas concepções no campo da educação, acompanharam sua atuação em instituições e permitiu seu debate sobre raça, higiene e sanitarismo, mas também na sua abordagem da psicologia e pedagogia.

A educação da criança é interpretada por Bomfim com o objetivo de renovação e formação da nação em prol do progresso e tal concepção é explorada, especialmente, nos livros de leitura e manuais didáticos, neste trabalho destacamos[5]: *O respeito à criança* (1906); *Através do Brasil* (1910); *Lições de pedagogia: teoria e prática de educação* (1915); *Noções de psicologia* (1916); *Primeiras saudades* (1920); *Pensar e dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem* (1923); e *O método dos testes: com aplicações à linguagem do ensino primário* (1928).

Em sua proposta, se voltou à criança escolarizada a partir da ideia da formação, higiene e moral, associando aos seus próprios objetos científicos relacionados à psicologia e à pedagogia da aprendizagem. Podemos dizer que, em sua produção, a criança é

[5] Cockell (2022).

um elemento diferencial e recorrente, especialmente ao abordar sua individualidade, considerando não como uma causa, mas seu efeito ao ideário de progresso da nação. De acordo com Freitas (2001, 2005), o conhecimento médico era incorporado em outros projetos de educação moral, o cuidado com a higiene se juntava a um conjunto de ideias e responsabilidades em torno da criança, o que justifica o movimento de Bomfim, como um intelectual médico, a se aproximar de tais concepções no campo. Em seu entendimento, o progresso e a civilização da nação, para de fato ser independente, se desdobravam num roteiro de ação pela educação e a criança seria parte indispensável, neste processo. Dessa maneira, observou a relação da realidade infantil pela higiene e moral e o papel da escola, se dedicando especialmente em metodologias de ensino e aprendizagem. Além disso, também se preocupou com a questão política e social que partia do Estado tanto em relação à instrução pública, quanto às demandas relacionadas à tutela da criança junto à família:

> O direito deles, pais, decorre exclusivamente do cumprimento de um dever de promover o bem dos filhos [...] o Estado, defensor efetivo dos fracos, além de admitir o não cumprimento de um dever moral, reconhecesse nos pais o direito de condenar as crianças, pessoalmente indefesas e fracas, ao grande mal do analfabetismo e da ignorância (Bomfim, 1915, p.101).

Ao colocar a criança em suas investigações atribuiu em suas produções questões envolvendo a sua formação, individualidade, cuidado e ação do Estado. É possível dizer que partiu da premissa de que a cultura de um povo e de uma nação era evocar a cultura da criança pela ideia de uma educação redentora. Em seu debate sobre a formação da nação brasileira, destacamos, em primeiro lugar, a defesa da instrução primária e pública em espaços como *Pedagogium* e Escola Normal, que atuou como diretor e professor. E no âmbito político, quando foi deputado federal pelo Estado de Sergipe (1907-1908), em que abordou a temática. Nesse momento, também se empenhou nos estudos de psicologia e pedagogia consolidando em seu ideário o modo de pensar teorias e práticas

de aprendizagem incluindo, formação de professores, além de métodos, como livros escolares e manuais pedagógicos.

Seus estudos de psicologia são resultado do período em que frequentou a Universidade de Sorbonne, viajou para a França de 1902 até 1903 e de 1909 até 1911. Foi orientado por Alfred Binet (1857- 1911), criador dos chamados testes de inteligências; e George Dumas (1866-1946), que liderava intercâmbios na área de psicologia entre a França e o Brasil.

A circulação de Manoel Bomfim nesse espaço, permitiu um intercâmbio de conhecimento com psicólogos da época e com profissionais de diferentes países da área médica, da psicologia e pedagogia do início do século XX, dentre eles: Edouard Claparède, José Ingenieros, Jean-Ovide Decroly, Giulio Cesare Ferrari, Agostino Gemelli, Sante de Sanctis, Larguier des Bancels e Pierre Bovet. Podemos dizer que muitas instituições foram mobilizadas pelas novas práticas, como o Instituto Jean-Jacques Rousseau, fundado por Edouard Claparède, em 1912 e o Laboratório de Psicologia Experimental fundado no *Pedagogium*, em 1906.

Vale ressaltar que Bomfim passou a desenvolver, em sua produção, métodos de ensino e aprendizagem da psicologia experimental e das escalas Binet-Simon, e nos estudos de linguagem, demonstrado em *Pensar e dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem* (1923). Este livro, segundo Bomfim (2006, p. 370), foi elaborado no laboratório do *Pedagogium* e se tornou pioneiro, por trazer uma base funcionalista em relação ao desenvolvimento da criança pela linguagem, não uma perspectiva adaptacionista, entendendo o aprendizado no desenvolvimento de funções psicológicas a partir do elemento social, partindo do indivíduo e sua relação com a sociedade, isto é, no "viver social" (Bomfim, 2006, p. 41).

Em *Pensar e dizer* (1923), considerou a formulação social para além da dicotomia indivíduo e coletividade num evolucionismo simbólico, e incorporou à sua discussão nuances de psicologia social ao colocar a educação como meio de transformação (trazida muitas vezes, pela ideia de reforma moral) e seu desenvolvimento

pela psique, ou "espírito" (Bomfim, 2006, p. 32). Assim, demonstrou uma abordagem funcionalista ao considerar o sujeito e a sociedade em caráter dinâmico e em constante transformação, a partir de um "método interpretativo" (Bomfim, 2006, p. 29):

> Em tal caso, a linguagem é ação, a ação caracterizadamente humana. O espírito não é o indivíduo, no isolamento da sua consciência em função social, como refração ativa de tudo que concorre na tessitura da sociedade. Se aceitamos o nosce te ipsum, se pretendemos conhecermo-nos como espírito, temos dois domínios para esse estudo: o limitado, inseguro, suspeito e falho, da nossa consciência exclusiva, pela introspecção; o largo, seguro, positivo e completo, das outras consciências, apreciadas no reflexo constante e definido da linguagem (Bomfim, 2006, p. 33-34).

Além da linguagem como fator social, Bomfim também traz a criança para a centralidade de sua reflexão, operando, especialmente, com dois pontos: a preocupação com a formação de um professorado e numa elaboração teórica e prática demonstrada pelos seus manuais pedagógicos tais como *Lições de pedagogia: teoria e prática de educação* (1915), *Noções de psicologia* (1916) e *O método dos testes: com aplicações à linguagem do ensino primário* (1928). Nestas obras apresentou conceitos da psicologia e pedagogia fundamentando competências e habilidades para o ensino da criança, como a presença da imitação e assimilação como hábito de automatismo no processo de aprendizagem (Bomfim, 1915). Em sua abordagem, a aprendizagem das crianças levava em consideração o desenvolvimento cognitivo, a interação social com o meio e aspectos biológicos que, podemos dizer, dialoga com as concepções de Vygotsky (1896-1934) e Henri Wallon (1872-1962), por exemplo:

> A educação se realiza, objetivamente, como a transmissão, por parte do educador, e a aquisição por parte do educado, dos processos, recursos e qualidades, de que resulta a capacidade de adaptação consciente do indivíduo. Sendo assim, é evidente que não se pode caracterizar perfeitamente o facto educação, sem determinar em que sentido se tem de fazer a adaptação, isto é, sem determinar as condições de existência desse meio a que o indivíduo se tem de adaptar (Bomfim, 1915, p. 20).

Em *Lições de pedagogia: teoria e prática de educação* (1915) e *Noções de psicologia* (1916), trabalhou a ideia de um manual pedagógico com pontos específicos e metodológicos para o professorado, com objetivo didático. Neles, destacamos o esforço do autor em considerar a educação como uma ciência, em que faziam parte a pedagogia e a psicologia como disciplinas fundamentais para sua realização prática. Tais questões são ainda exploradas em *Pensar e dizer:* (1923) e *O método dos testes: com aplicações à linguagem do ensino primário* (1928).

A obra *O método dos testes: com aplicações à linguagem do ensino primário* (1928), é resultado de seus estudos nos laboratórios franceses de psicologia experimental. Desenvolveu estudos a partir das escalas Binet-Simon e nos colégios de Aplicação e apresentou uma preocupação no campo, especialmente em como pensar as suas práticas. Embora, demonstrasse uma crítica à mecanização dos testes: "reduzindo as crianças a máquinas de fornecimento automático" (Bomfim, 1928, p. 7), a sua intenção era refletir como operar o ensino-aprendizagem na criança sob o viés da psicologia, considerando não apenas a transmissão do saber, mas suas condições

Podemos dizer que ao refletir sobre uma ciência da educação centralizada no ensino da criança, ressaltou uma nova relação entre professor e aluno e pontos de contato advindos desde a psicologia e da pedagogia, da incorporação do método indutivo às suas abordagens, empreender a individualidade no estudo da criança, a preocupação com a sua higiene e moral, assumindo um papel de renovação da nação, e por isso, um empreendimento do Estado.

E, embora, encontrasse uma certa relutância em operar diretamente o discurso da Educação Nova em seus escritos, estava em diálogo e frequentava os espaços onde os debates aconteciam, como na Associação Brasileira de Educação (1924). Bomfim atuou como "Presidente da Seção de Ensino Normal" e realizou cursos de Educação Sexual (1926). Realizou conferências, como a Primeira Semana de Educação de Escola Ativa, em 13 de dezembro de 1928, apresentando *Crítica da escola ativa* (1929), publicado posteriormente no *Jornal do Comércio*. Este artigo parte da premissa

de como este ideário que despontava promissor, poderia ser apreendido na realidade da criança, do professor e da escola:

> Quanto à vida moral as proposições se fazem igualmente expressivas. O caráter, manifestação de energias, desenvolve-se e fortifica-se pelo exercício, quando o indivíduo procura satisfazer os seus pendores naturais ...
> O educador, orienta quando preciso, sustem a criança nos seus desânimos, mas é ela mesma que em última análise, decide e quer firmando e reforçando assim o seu poder de vontade ... A educação é um fato natural e que se tem de fazer naturalmente ... é desenvolvimento e tende limitar-se às possibilidades atuais da criança ... não significa violência à natureza, e sim, à realização mais perfeita e mais completa do desenvolvimento natural ... É essencial que a criança não veja no educador um ditador, cuja vontade cria a lei a que ela tem de obedecer ... Forçada perenemente a obedecer ou desiste a querer de querer, e anula definitivamente o seu dinamismo da vontade, ou revolta-se, e torna-se incompatível com a educação, que a levaria à livre disciplina ... Tudo se tem de obter como adesão ativa da consciência às regras do dever legítimo ... Em si mesma, a disciplina escolar deve resultar do próprio método pedagógico ... Pouco importa o número de alunos, todos interessados, absorvidos no mesmo esforço voluntário, estarão todos regularmente ocupados. Eis a disciplina efetiva, disciplina *activa* (Bomfim, 1929, p. 3, grifos do autor).

Podemos dizer que a partir da década 1920, passou a incorporar essas concepções em seus estudos, especialmente em *Pensar e dizer* (1923), em que abordou o ensino e aprendizagem com aproximações ao método indutivo. Manoel Bomfim incorporou aos seus estudos a individualidade da criança, a preocupação com a sua higiene e moral, a ideia da sua importância para o desenvolvimento da nação e a participação ativa do Estado neste processo. Sendo assim, ampliou seus estudos apresentados em *Lições de pedagogia: teoria e prática de educação* (1915) e *Noções de psicologia* (1916), que visava o professorado, para refletir acerca dos avanços dos estudos de psicologia e pedagogia incorporados à realidade brasileira.

Não podemos perder de vista, que além dos espaços de circulação, os eventos que ocorriam naquele contexto histórico influenciavam como Manoel Bomfim operava no campo da educação. Era um momento em que aconteciam as comemorações do Centenário

da Independência do Brasil e as Reformas Educacionais, de Carneiro Leão (1922-1926) e de Fernando de Azevedo (1927-1930), no Distrito Federal. Estes contextos trouxeram os ideais reformadores da educação nova, somadas ao sistema educacional, aderindo, por exemplo, às concepções de psicologia infantil e da biologia para a aprendizagem, à intervenção direta do Estado, ao cuidado com a criança e higienização, além das ideias de uma educação popular e pública (Camara, 2011, p. 178). Segundo Bomfim:

> É neste sentido que na chamada 'escola ativa' que aliás não chega a ser uma novidade, têm uma importância capital definitiva, as fórmulas em que se desponta a orientação dela – Montessori, Claparéde, Decroly. Centro de interesse, renovação de atenção...são expressões que perdem de interesse ou são talvez tropeços quando se perde de vista que o essencial está em instituírem um regime de classes em que a criança, mantendo-se na plenitude da sua atividade espontânea, alegre, curiosa, e ávida se aquisição, vá na medida do desenvolvimento natural, adquirindo as noções que a realização da vida lhe oferece e o traquejo que o meio lhe proporciona. Assim, ela passa naturalmente, aprendendo sempre do brinquedo, da infantilidade para a ocupação útil ou trabalho sistemático e inteligente. Fora para estimar – e é preciso mesmo obtê-lo – que o peristilo de cada escola seja como que a passagem para a vida, como extensão dos círculos de pais, cada escola deverá ter seu comitê consultivo protetor, fora do pessoal pedagógico, capaz de concorrer para a vida do estabelecimento, facilitando recursos financeiros, encaminhando antigos alunos para situações que lhes fossem meios de vida (Bomfim, 1931, p. 97, grifos do autor).

Podemos dizer que Bomfim ressaltava a importância da educação primária e considerava relevante pensar a escola como um espaço de cuidado, higiene e mantenedora do ideário civilizador. Estes pontos são destacados em sua última obra, *Cultura e educação do povo brasileiro* (1931), que também compilou textos já publicados em jornais, e apresenta as suas discussões, acerca da educação com ênfase na responsabilidade do Estado republicano. Em seu ponto de vista, a criança brasileira deveria, durante a sua infância escolarizada, ser valorizada, a partir de teorias, métodos e práticas de aprendizagem em interação com o social. Sendo assim, compreendia que o investimento no âmbito da

pedagogia e psicologia era essencial no ensino primário, especialmente pela centralidade na criança.

A preocupação de Manoel Bomfim em pensar a formação da sociedade brasileira pela ideia da moral também está presente em seus livros de formação como os leitura e de composição, como *Através do Brasil* (1910) e *Primeiras Saudades* (1920), que trazem a perspectiva pedagógica e social. Vale ressaltar, que estes livros serviam para fomentar uma visão cívica e patriótica do país, abrindo a possibilidade de compreender a relação entre intelectuais, a literatura e a educação. Segundo Lajolo (2000) [6], como um romance de formação pedagógico-social, *Através do Brasil* (1910) foi o *best seller* de Manoel Bomfim e Olavo Bilac. A obra contava em 1958 com 43 edições publicadas, sendo considerada a mais vendida de Manoel Bomfim.

A narrativa de *Através do Brasil* (1910) se desenvolve em torno de uma viagem por todo o país realizada por Carlos e Alfredo, que estudavam em Recife. Em busca do pai enfermo, os jovens se aventuram em uma longa jornada repleta de paisagens e personagens que refletem a cultura brasileira até o Sul do país. O livro tem nuances autobiográficas, o menino Juvêncio, que ajuda os protagonistas em sua jornada, foi um amigo de infância e adolescência de Bomfim, um menino negro, filho de escravos do engenho do seu pai (Cockell, 2011).

A obra *Primeiras Saudades* era destinada à leitura e à escrita de crianças e jovens, partindo de práticas e das experiências escolares e tendo a mensagem moral como ponto central. Segundo Bomfim (1920, p. 3), era um livro para "condensar lições ao mestre para servir à educação moral do aluno", e afirmou que a narrativa próxima com a realidade tinha um caráter educativo para "comover" e inspirar". É narrado por Raul, que ainda criança, vai estudar num colégio no Rio de Janeiro, deixando a casa de seus pais

[6] A última publicação da obra foi em 2000, em uma edição especial, com Introdução de Marisa Lajolo. Esta obra e *A América Latina: males de origem* (1905), estão disponíveis *on line* na Biblioteca Básica Brasileira da Fundação Darcy Ribeiro: https://fundar.org.br/publicacoes/biblioteca-basica-brasileira/.

e a sua "meninice". No decorrer dos capítulos, o personagem reflete sobre a ideia de crescer em um internato, descrevendo a vida escolar como a passagem da infância à vida adulta.

Além da sua viagem e experiências, o cotidiano escolar era narrado pelo próprio protagonista, percorrendo todo o seu aprendizado e o seu crescimento até se tornar um jovem, vislumbrando a vida adulta. Cada passagem vivenciada por Raul é retratada dentro de um contexto que evoca uma lição e se relaciona à moral, acompanhada na maioria das vezes, de ilustrações[7] e um roteiro de atividades a serem realizadas, com vocabulário, ortografia e as denominadas "lições de coisas" (Bomfim, 1920). No livro ainda há um capítulo dedicado ao personagem Tom Sawyer[8].

Os livros de leitura de Manoel Bomfim trabalham dentro da perspectiva cívico-pedagógica, ou o romance de formação (*Bildungsroman*), em que personagens inseridos na cultura brasileira apresentam narrativas versadas em ensinamentos morais. Tanto em *Através do Brasil* (1910), como em *Primeiras Saudades* (1920), os personagens são meninos em idade escolar, em jornadas de descobrimento, do país e de si mesmos. Enquanto em *Através do Brasil* (1910), a narrativa cerceia de elementos que descrevem a cultura brasileira, em *Primeiras Saudades* (1920), o elemento psicológico é mais acentuado na narrativa de um estudante que parte da casa dos pais para estudar em um internato, a partir da ideia do crescimento para a vida adulta.

Vale destacar o tempo histórico da obra de 1910 e de 1920. Em *Através do Brasil* (1910), como o próprio título da obra sugere, a narrativa do romance atua como uma descoberta de um país e seus sujeitos, em meio às diferenças sociais e econômicas, tendo como objetivo apresentar a nação republicana, em meio às distopias. Já em *Primeiras Saudades* (1920), é evidenciado o tom saudosista e

[7] As ilustrações foram de Seth, codinome de Álvaro Marins (1891-1949), desenhista, cartunista, ilustrador e caricaturista.

[8] Tom Sawyer é o personagem principal dos livros infantis *As Aventuras de Tom Sawyer* (1876), de Mark Twain (1835-1910), considerado o pai da literatura americana moderna.

nostálgico presente na obra, que trabalha a ideia da preparação para a vida adulta, para o pensar no futuro e o quanto a educação é fundamental para isto.

Estes pontos podem ser considerados indícios de um movimento em que Manoel Bomfim orientou o seu discurso de identidade nacional, modernização e progresso. Pela literatura patriótica apresentou sua preocupação em definir a identidade da nação e desenvolver, no público infantil, o sentimento de patriotismo e justificava a importância da educação. Neste sentido, defendeu a ideia de que a educação mobilizaria as sociedades, considerava que os fenômenos sociais não eram biológicos, mas históricos.

O desenvolvimento de sua reflexão transcorreu em um contexto intelectual e político marcado pelo predomínio dos paradigmas naturalistas e de explicações deterministas, sob a perspectiva das teorias raciais, climáticas e geográficas. Sendo assim, assumiu um movimento contracorrente à justificativa do atraso brasileiro ser justificado pela mestiçagem.

Esta proposição, considerada como o contradiscurso de Manoel Bomfim é consolidada em *A América Latina: males de origem* (1905). Escrita na França, demonstra toda a preocupação do autor em relação à formação social brasileira de uma perspectiva diferenciada: do continente europeu enxergou o Brasil e a América Latina com outra silhueta em relação às suas proximidades latinas. Em seu ponto de vista, os latino-americanos, como os brasileiros, sofriam o que denominou "parasitismo social", em relação às nações ibéricas, estabelecendo uma relação de submissão entre classes dominadas e dominantes. Observamos que o ato inaugural do pensamento de Bomfim permanecerá em seus escritos posteriores, até 1932, quando este viria a falecer.

Questões relevantes ao contradiscurso: a identidade nacional e a educação

O livro *A América Latina: males de origem* (1905), ocupa um destaque na bibliografia e na biografia de Manoel Bomfim, pela

relevância de seu conteúdo, que se tornou um clássico nos estudos sobre o pensamento social brasileiro e no campo da educação. Bomfim desperta um certo fascínio paradoxal em relação às permanências das discussões levantadas naquele momento que perduram. Além disso, o seu deslocamento físico e geográfico foi materializado na obra, que evidenciou o seu contradiscurso partindo de sua metáfora médica. É possível dizer que a distância parecia ressaltar o seu diagnóstico da sociedade brasileira, partindo da ideia de que a cura de suas mazelas seria pelo viés da educação.

Nesse sentido, consideramos a concepção de Foucault (2007a; 2008), em que os discursos não são apenas os textos ou as relações das teorias neles presentes, mas os discursos científicos integrados a eles. Desse modo, discursos médicos, históricos, políticos, por exemplo, são constituídos com a autonomia dos sujeitos, mas em domínios científicos, e por isso, também são institucionalizados. Em Manoel Bomfim, o contradiscurso ocorreu a partir da sua contraposição ao discurso hegemônico que relacionava a mestiçagem ao progresso e a formação da nação.

Sendo assim, entendemos que o seu contradiscurso dialoga com o conceito de dispositivo de Foucault (2000), posteriormente trabalhado por Deleuze (1999), que o considera como uma rede que se estabelece por diferentes relações de força. Essas relações atuam em um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Isto é, o dispositivo é a rede que compõe todos esses elementos, discursivos e não discursivos (Foucault, 2000, p. 244). Para Deleuze (1999), o dispositivo é um conceito operatório multilinear, alicerçado em três dimensões, que Foucault distingue sucessivamente: saber, poder e (produção de modos de) subjetivação. As linhas de força são aquelas que mais refletem a criação e a disposição estratégica de práticas discursivas. Estas linhas agem como "flechas que não cessam de penetrar as coisas e as palavras" (Deleuze, 1999, p. 156), e estão relacionadas com as

estratégias de produção de discursos, enunciados e delimitam estratégias relacionadas a espaço e poder de todos os sujeitos.

No Brasil, as teorias raciais se combinaram às questões econômicas, sociais e políticas, à mistura das raças e condições climáticas, e as implicações trazidas por elas, em relação ao progresso e civilização. O povo brasileiro e sua mestiçagem se somava a uma sociedade escravocrata, de burguesia agrária, marcada pela desigualdade social, tensões de uma pós-abolição e de ideias republicanas. A instabilidade econômica e política consolidava a necessidade de promover um Estado-nação para configurar o desenvolvimento adequado do país (Schwarcz, 1993).

A assertiva da mestiçagem trazia uma leitura do darwinismo social, a partir da evolução da raça e seu aperfeiçoamento pela teoria do branqueamento dos indivíduos, pois os considerados "socialmente indefinidos" ou "híbridos" eram os mais aptos à miséria e degeneração, o caráter, a energia física e mental que justificavam problemas sociais como "malandragem" e "vulgaridade" (Schwarcz, 1993). Estas concepções eram correntes em Joseph Arthur de Gobineau e Gustave Le Bon, por exemplo. E mobilizava a elite dirigente e intelectual a legitimar as crises econômicas, sociais e políticas existentes aos estereótipos de dominação históricas e culturais como sinônimo do atraso.

Essas concepções foram seguidas e debatidas pela intelectualidade, especialmente, a geração intelectual de 1870, e pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro que se empenhava em interpretar e legitimar instituições para pensar o Brasil e a sua história. Além disso, as discussões foram intensificadas, tanto pelas tensões do sistema escravocrata trazido pela Lei do Ventre Livre (1871), em relação à mão-de-obra e o sistema de trabalho, como pela Guerra do Paraguai (1864-1870). Alguns intelectuais contemporâneos de Manoel Bomfim participavam desse debate, destacamos: Sílvio Romero, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Afrânio Peixoto, Oliveira Viana e José Ingenieros.

Estes sujeitos configuravam as ideias intelectuais em um campo científicos ainda em formação e embora acadêmicos da área

do Direito e Medicina, tinham como modelo de análise da sociedade as ciências naturais como referência. Era importado das teorias evolucionistas darwinistas, e ofereciam uma certa estabilidade às práticas imperialistas, não criavam embates às elites e tinham como exemplo a sociedade europeia, considerada moderna e civilizada.

Na literatura, que ainda desenvolvia a ideia de formação da identidade nacional, se incorporava as teorias raciais, na perspectiva de refletir as desigualdades entre a modernidade e o atraso ou a civilidade e a barbárie, partindo, inclusive do contraste entre o urbano e o rural. Como em *Os Sertões* (1902), [9] de Euclides da Cunha, que aponta a existência de uma diversidade étnica no país dificultando pensar na unidade do povo brasileiro. Considerava que a miscigenação apagaria as qualidades das raças superiores, sobressaindo as características das raças inferiores, o mestiço tinha "índole incoerente, desigual" (Cunha, 2016, p. 26), logo entendia que o caráter de identidade de um povo está em sua homogeneidade étnica. Assim, condenava a imigração europeia e a miscigenação racial, rejeitando a população do litoral composta de mestiços e defendendo o sertanejo.

Por isso, o posicionamento crítico de Manoel Bomfim se mostra contracorrente em *A América Latina: males de origem* (1905), pois parte do questionamento deste conjunto de teorias e conceito considerando a ideia de mestiçagem não ser degenerativa. Dessa maneira, forjou um ideário que parte da concepção de parasitismo social[10] e independência da nação relacionada ao atraso, responsabilizando o colonizador e o patrimonialismo, estabelecendo como cura e para os "males brasileiros", a educação.

---

[9] *Os Sertões* (1902) é considerado como o primeiro livro-reportagem brasileiro. Euclides da Cunha presenciou uma parte da Guerra de Canudos (1896-1897), como correspondente.

[10] A ideia de "parasitismo social" não é exclusiva de Manoel Bomfim, faz referência à teoria de hierarquização racial de *Max- Nordau em Nouvelle théorie biologique du crime* (1902), além de Schaeffle, numa abordagem zoológica (Bomfim, 2005, p. 71).

A sua teoria do parasitismo social e a sua teoria da independência o mobilizou em suas reflexões acerca da educação, como fundamental para o progresso e sua necessidade em ser pensada no âmbito do Estado e da sociedade. Além disso, destacamos a aproximação com a psicologia social e que o uso de metáforas biológicas aponta para uma análise quase diagnóstica da sociedade brasileira como a própria ideia de "parasita" para representar a dependência.

Vale ressaltar algumas questões, em primeiro lugar, a preocupação de Bomfim em situar a obra *O Brasil na América* (1929), como uma obra desenvolvida a partir de *A América Latina: males de origem* (1905). Desse modo, o título tem o "Brasil" na centralidade, contudo, conforme sinaliza, aborda a colonização dos povos latino-americanos a partir dos portugueses e espanhóis. Além disso, *A América Latina: males de origem* (1905) e *O Brasil na América* (1929) possuem uma diferença de vinte e quatro anos de publicação, logo, é válido considerar as mudanças do contexto histórico. Dentre eles, por exemplo, no âmbito internacional, a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e no cenário nacional, o desenvolvimento e transformações dos ideais republicanos. Além dos debates emergentes que apontavam para um maior interesse em estudos sobre formação social e cultural brasileira que despontaria em estudos sociológicos e antropológicos, a partir de 1930. Isto também se reflete no olhar crítico de Manoel Bomfim ao perpassar por todos estes momentos de transformações e na dinâmica do seu pensamento representado em sua escrita.

Diálogos decoloniais em Manoel Bomfim: a relação do parasitismo social e o colonialismo

Podemos dizer que Manoel Bomfim também elaborou em seu contradiscurso, uma crítica à colonialidade, especialmente em *A América Latina: males de origem* (1905). Sendo assim, além de se contrapor às teorias raciais para justificar o atraso brasileiro, também criticou a dependência cultural brasileira às ideias

coloniais. Esse movimento pode ser representado pela sua incursão na historiografia, produzindo os livros: *O Brasil na América* (1929), *O Brasil na História* (1930) e *O Brasil Nação* (1931). No entanto, a questão que estabelece como fundamental, a partir da obra de 1905, é a relevância da educação, segundo Oliveira (2015, p. 780): "Entre a hereditariedade que determina inferioridades inabaláveis segundo as leis da natureza e a educação capaz de alterar tais leis, Bomfim fica com a educação. Até aqui é a educação que alavanca a mudança social".

Esta concepção é reforçada por Botelho (2003), que destaca que o interesse de Bomfim pela educação foi pioneiro, pois ampliou uma produção de caráter histórico-cultural no campo. Especialmente, sua teoria do parasitismo social, que estabelece o processo de exploração de países colonizadores em relação aos colonizados, bem como das elites em relação à população de cada país.

A sua trilogia ao longo de trinta anos, amadureceu sua tese dos males de origem, afirmando que os problemas econômicos, políticos e culturais contemporâneos do Brasil, e dos outros países da América Latina, decorreriam do próprio processo histórico de colonização e da herança cultural ibérica dos colonizadores. No caso brasileiro, essa herança seria marcada profundamente pelo sistema escravista institucionalizado pela monarquia, que estruturou as relações políticas e sociais no século XIX (Botelho, 2003, p. 88).

Apesar das críticas, Manoel Bomfim apresentou concepções que demonstram uma dependência cultural ao paradigma corrente e não aponta uma transformação das estruturas de dominação. Há uma limitação ao recorrer às referências europeias, como proposta ao modelo a ser seguido como modernidade e civilidade, ou ainda, consolidação de sociedade industrializada. Do mesmo modo, este movimento também ocorre, ao apresentar um pensamento crítico de conteúdo histórico de condenação ao racismo científico, em contrapartida à ideia de educação como remédio aos males brasileiros:

> [...] ao rejeitar a assimilação do social pelo biológico, reclamando a especificidade do processo histórico-social, sua interpretação da formação

> social brasileira afasta-se, metodologicamente, em pontos cruciais do lugar comum, por assim dizer, da ciência do seu tempo, e antecipa, num certo sentido, a discussão que marcaria a própria formação da sociologia no Brasil nos anos 30. [...] É exatamente neste sentido que a defesa da educação popular de Manoel Bomfim, tomando como premissa que os sistemas educacionais moldariam as sociedades, permitira-lhe fazer frente às teses deterministas fundadas no dogma da hierarquia natural entre homens e nações (Botelho, 2003, p. 92).

Segundo Botelho (2003), Manoel Bomfim assumiu um contradiscurso, ou discurso crítico, no interior das concepções ideológicas dominantes, os paradigmas deterministas raciais e geográficos. Tal movimento é relevante se consideramos que os intelectuais são influenciados pelos contextos históricos e sociais. Sendo assim, é possível dizer que, especialmente em *A América Latina: males de origem* (1905), esboça uma aproximação de seu pensamento crítico ao decolonial. Em sua crítica, Portugal não permitiu a aproximação do Brasil com a América Latina, e por isso, os brasileiros não se considerariam latino-americanos, não aprendendo com as culturas vizinhas do continente. Além disso, no decorrer de sua trilogia, em destaque no *O Brasil na América* (1929), debate sobre um modelo de revolução partindo da realidade brasileira, partindo do movimento histórico do capitalismo, rejeitando o modelo russo, o fascista e a revolução de 1930, propondo algo que se aproxima da revolução mexicana.

Os estudos decoloniais, propõem uma perspectiva essencialmente latino-americana questionando as estruturas eurocêntricas de conhecimento, de poder e de dominação cultural em prol da colonização. Esta concepção próxima da crítica pós-orientalista, já que contesta a ideia da modernidade em si como um evento cultural e político singular que coloca a Europa no centro da história e da civilização universal (Dussel, 2005). A reviravolta decolonial compreende uma reflexão da colonização como um processo de produção de diferença e de alterização, em que as culturas, as pessoas e os modos de viver não europeus são silenciados ou subalternizados.

O conceito de decolonialidade mobiliza as relações de exploração e conflito que se estabelecem na produção histórica das sociedades, abrangendo a colonialidade e na reprodução das suas heranças coloniais e de sua cultura. Desse modo, sua existência social abrange os recursos naturais e culturais e instrumentos que asseguram a reprodução dos padrões e regulam as mudanças permitidas (Quijano, 2011, p. 4). Ainda segundo Aníbal Quijano (2011, p. 1), é na dinâmica de conhecimento mútuo no âmbito da existência que se reproduz de forma interdependente com a colonialidade do saber e da relação com a natureza, isto é, "a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista, engendrado pelo processo histórico de colonização e que se perpetua". Esse padrão eurocêntrico de poder se articulou por meio da matriz cognitiva que ao longo do tempo constituiu uma base ideológica, que determinou a ideia da diferenciação da população do mundo entre superior e inferior, primitivos e civilizados, atrasados e modernos, dentre outros (Quijano, 2011, p. 3).

Dessa maneira, também se consolidou a dominação colonial europeia, se estabelecendo como complexo cultural da racionalidade, modernidade e civilidade europeia, que se consolidou como um paradigma universal de conhecimento e de relação entre a humanidade e o resto do mundo (Quijano, 1992, p. 14). Na perspectiva brasileira, portanto, a partir de situação herdada de um longo colonialismo e de anos de escravidão, a colonialidade se prolongou como forma de dependências, dominações e explorações, que permanecem nas relações sociais nos aspectos econômicos, políticos, culturais, educacionais, religiosos e nas relações de gênero, de raça e etnia.

Em relação a Manoel Bomfim, especialmente no âmbito da educação, destacamos alguns aspectos que dialogam com elementos decoloniais, tendo em vista ampliar os estudos sobre a sua produção com olhares da atualidade. Bomfim ressalta o papel do professor condenando as relações autoritárias em suas práticas, ressaltando a sua metodologia como "escolher e sistematizar os fatos, sugerir as

hipóteses, verificar as conclusões, insinuar as aplicações, lembrar as analogias" (Bomfim, 1926, p. 26). Além disso, afirma a relevância dos princípios da Escola Nova ao colocar a centralidade na criança. Com essa posição, acreditava que a escola não deveria formar pela submissão e ajustada às imposições autoritárias. Defendia a instrução primária pública para todas as crianças brasileiras, e por isso, compreendia e reafirmava a importância do papel do Estado na sociedade, especialmente na educação. Bomfim acreditava que a instrução pública e a educação seriam a base do progresso de um país e da civilidade de uma sociedade.

É possível identificamos nuances de forte nacionalismo, com críticas ao colonialismo europeu em uma tentativa de evidenciar a ideia de ser brasileiro e latino-americano, apesar das mazelas causadas pelos colonizadores. Nessa perspectiva, entre os aspectos decoloniais mais acentuados, destacamos: o seu contradiscurso às teorias deterministas; considerou seus estudos de psicologia para pensar nas relações dos indivíduos com o meio pelas "sistematizações, processos e recursos de natureza psíquica, superior e consciente" (Bomfim, 1923, p. 43); especialmente, em *A América Latina: males de origem* (1905), pensou o país no contexto latino-americano; considerou o problema da dependência causado pela colonização; combateu as teorias racistas e defendia um tipo de nacionalismo que deveria ser condição para a construção de um país independente de seus colonizadores e seu progresso.

Considerações preliminares

> Saber não se decreta, conquista-se e transmite-se. Só há um meio de elevar uma nação, é elevar os cidadãos – é trazer pessoalmente a cada um deles, o ensino e a educação, indispensáveis para a vida superior que imaginamos... A grandeza do homem se exprime pelo esforço constante para compreender melhor as suas necessidades, para conhecer qualquer coisa de novo; viver é acrescentar alguma coisa ao que já existe, e eliminar o que já não convém. Manoel Bomfim (Bomfim, 1904, p. 8-9).

Em tempos de crise, a leitura de intelectuais nos auxilia no manejo das demandas da contemporaneidade. Neste trabalho buscamos apresentar, brevemente, a dinâmica de compreender os discursos de um intelectual engajado, como Manoel Bomfim no campo da educação, em parte de sua bibliografia que selecionamos para esta discussão, a sua produção de 1905 a 1931.

Manoel Bomfim foi um crítico das teorias raciais e eugenistas e afirmava que as desigualdades sociais eram resultantes das condições históricas do colonialismo, se contrapondo à ideia do povo brasileiro como inferior e atrasado. Foi parte do movimento higienista, buscando ações, especialmente no campo da educação, mas, também nas iniciativas do Estado, da família e da escola. Dentro desta perspectiva, abordamos o seu debate em torno da criança em suas obras, de temática historiográfica, de literatura de formação e manuais pedagógicos. Dessa maneira, voltamos para o seu estudo no âmbito da pedagogia e psicologia, em que destacamos as proximidades com as ideias escolanovistas em relação à singularidade da infância e da experiência da criança e sua centralidade nas práticas escolares.

Além disso, foi possível compreender que Manoel Bomfim atentou para o fato da necessidade de se estruturar uma ciência sobre a criança, no âmbito do pensamento social, e desse modo, como uma questão nacional. Outro ponto importante em sua abordagem era a crítica recorrente a não presença do Estado, que acompanhava desde a instauração do governo republicano e ressaltava seus poucos avanços relacionados ao campo, especialmente, em relação à instrução popular e pública que se somavam a problemas sociais, econômicos e políticos.

Por fim, sobre as concepções de Manoel Bomfim para pensar a identidade nacional, para além da educação, destacamos sua abordagem em refletir a realidade brasileira e latino-americana em relação à ideia de progresso e civilidade. Desse modo, podemos dizer que foi possível estabelecer um diálogo a partir de pontos de aproximação de Bomfim e o pensamento decolonial. Dentre eles, a ideia de uma identidade nacional reforçada pela sua

independência, por isso, reforçava os debates históricos, culturais e sociais que eram integrados em seus discursos no campo da educação. Apesar de contextos e tempos históricos diferentes, suas críticas, marcadas pelo seu contradiscurso, se mostram atuais para refletirmos acerca da hegemonia eurocêntrica e outros questionamentos que nos instigam a descentralizar nosso olhar e ampliar os estudos deste autor e suas obras.

Referências

ADAMS, T.; ARRUA, A. R. Manoel Bomfim: O pensamento educacional higienista e a perspectiva (des)colonial. **Revista Contexto & Educação,** 38/120, 2023.

BOMFIM, M. **O Progresso pela Instrução**. Rio de Janeiro: Instituto Profissional, 1904.

BOMFIM, M. **A América Latina**: males de origem. Parasitismo Social e evolução. Rio de Janeiro: 1905.

BOMFIM, M. **Lições de pedagogia**: teoria e prática da educação. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1915.

BOMFIM, M. **Noções de psicologia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1916.

BOMFIM, M. **Lições de pedagogia**: teoria e prática da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920.

BOMFIM, M. **Pensar e Dizer***:* estudo do símbolo no pensamento e na linguagem. Rio de Janeiro: Casa Electros, 1923.

BOMFIM, M. **Lições de pedagogia***:* teoria e prática da educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926.

BOMFIM, M. **O método dos testes***:* com aplicações à linguagem do ensino primário. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1928.

BOMFIM, M. **O Brasil na América**: caracterização da formação brasileira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929.

BOMFIM, M. **O Brasil na História***:* deturpação das tradições, degradação política. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.

BOMFIM, M. **O Brasil Nação**: realidade da soberania brasileira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.
BOMFIM, M. **Cultura e Educação do povo brasileiro**: pela difusão da instrução primária. 1932.
BOMFIM, M.; BILAC, O. **Através do Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1910.
BOTELHO, A. P. Na contracorrente do naturalismo: relações sociais na interpretação do Brasil de Manoel Bomfim. **Temáticas,** IFCH/Unicamp, Campinas, ano 11, n. 21/22, 2003. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/publicacoes/pf-publicacoes/tematicas_ano_11_n_21-22_-_checado_-_junho2017.pdf. Acesso em: 9 jun. 2020.
CAMARA, S. "Progredir ou desaparecer": o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, como itinerário para a construção do Brasil moderno. *In*: MAGALDI, A. M.; GONDRA, J. G. (org.). **A organização do campo educacional no Brasil:** manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
CAMARA, S.; COCKELL, M. O intelectual educador Manoel Bomfim e a interpretação do Brasil e da América Latina. *In*: Anais do II Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro - Unirio, 2010.
CAMARA, S.; COCKELL, M. A Reforma Fernando de Azevedo e as Colmeias Laboriosas no Distrito Federal de 1927 a 1930. *In*: MIGUEL, M. E. B. *et al.* (org.). **Reformas educacionais**: as manifestações da Escola no Brasil (1920 e 1946). Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.
COCKELL, M. Pelos becos e pela Avenida da Belle Époque carioca. *In*: **Soletras**, Rio de Janeiro, ano X, n. 20, 2010.
COCKELL, M. **Manoel Bomfim**: um intelectual polêmico e engajado na Belle Époque tropical (1898-1914). 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2011.
COCKELL, M. **O pensamento de Manoel Bomfim para a educação**: uma crítica aos males de origem ao progresso da nação

brasileira (1905-1931). 238f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
CUNHA, E. **Os sertões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, E. **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Ayres: Clacso, 2005.
FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000. (p. 243 – 270)
FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. São Paulo: Forense Universitária, 2007a.
FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007b, p 23-61.
FOUCAULT, M. **Foucault, o discurso e o poder**. São Paulo: Fontes, 2008.
FREITAS, M. C. de F. **História, antropologia e pesquisa educacional**: itinerários intelectuais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
FREITAS, M. C. de F. **Alunos rústicos, arcaicos e primitivos**: o pensamento social no campo da educação. São Paulo: Cortez, 2005.
GOMES; A. de C.; HANSEN, P. (org.). **Intelectuais mediadores**: práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
LOJOLO, M. Introdução. *In*: BOMFIM, M.; BILAC, O. **Através do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
MIGNOLO, W. *What does it mean to decolonize?*. *In:* MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On Decoloniality:** concepts, analytics and praxis. Durham: Duke University Press, 2018, p. 105-134.
WALSH, C. *Yes, we can*. *In*: DABASHI, H. **Can non-Europeans Think?** Londres: Zed Books, 2015.
WALSH, C. Epistemic Disobedience, Independent Thoughts and Decolonial Freedom. **Theory, Culture and Society**, Los Angeles, v. 26, n. 7/8, 2009. (p. 1-23)
WALSH, C. **Delinking. Cultural Studies**. v. 21, n. 2, 2007, p. 449-514.
WALSH, C. Geopolitics of knowledge and the colonial difference. **South Atlantic Quarterly**, Durham, v. 100, n. 1, 2002, p. 1-40.

MIGNOT, A. C. V. (org.). **Pedagogium**: símbolo da modernidade educacional republicana. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.
NEEDELL, J. D. **Belle Époque tropical**: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
OLIVEIRA, F. M. M. de. **Além da Tempestade***:* identidades latino-americanas e projetos políticos no Brasil no início do século XX. Dissertação (Mestrado em História). 148 f. Universidade Estadual de Campinas, 2015.
QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CICCUS/ CLACSO, 2011. p. 219-264.
QUIJANO, A. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. Perú Indígena, v. 13, n. 29, 1992. Disponível em: https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf.
QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Contextualizaciones Latinoamericanas En línea**, Ano n. 5, 2011.
SARTRE, J-P. **Em defesa dos intelectuais**. São Paulo: Ática, 1994.
SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças***:* cientistas, instituições se questão racial. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
SIRINELLI, J-F. Os intelectuais. *In*: RÉMOND, R. Por uma história política. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
SIRINELLI, J-F. Jean-Paul Sartre, um intelectual engajado. *In:* NOVAES, A. **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolivar, Ediciones Abya-Yala: Quito, 2009, p. 14-15.

CAPÍTULO 13

A trajetória de Olímpio Olinto de Oliveira na Inspetoria de Higiene Infantil e o ofício de semear hábitos para conservar e aperfeiçoar a infância (1930-1934)

Cláudio Amaral Overné

> O ato a que assistimos – acentua - é a semente desse movimento grandioso que há de meter raízes em toda parte e há de florescer quando reconhecerem enfim que o futuro da humanidade está todo no modo pelo qual nos dispusermos a cuidar, tratar e educar a infância (*Jornal do Brasil*, ano XXXV, 22/07/1925, p.9)[1].

A 28 de novembro de 1921, surgia nas páginas do jornal *À Noite*, a matéria de capa "vamos ter, enfim, a proteção oficial a infância", indicando que a saúde pública, por meio da reforma do

[1] O discurso proferido por Olímpio Olinto de Oliveira, presidente da comissão julgadora, por ocasião da premiação das crianças vencedoras do "Concurso de Robustez", no Distrito Federal, Rio de Janeiro. Ele acompanhava as ideias promovidas pelo movimento de reforma do Departamento Nacional de Saúde Pública e ressaltava que resultados promissores poderiam ser obtidos dando atenção a dois aspectos: a adoção da higiene na educação e a atenção ao cuidado e a proteção infantil, como elementos preventivos. Além disso, estimulava a amamentação natural e seu acompanhamento em oposição a alimentação artificial. Assim, a prédica de Olinto de Oliveira ocorreu na presença do desembargador Nabuco de Abreu, do juiz de Mello Mattos, do intendente Felisdoro Gaia, do representante do presidente do Conselho Municipal, Carneiro Leão, do diretor da Instrução Pública, Oliveira Coutinho. O "Concurso de Robustez", como presidente, Olímpio Olinto de Oliveira, e teve como membros do júri, Américo da Silva Pinto, Joaquim Nicolao Filho e Mario Olinto de Oliveira (*O Jornal*, ano VII, 21/07/1925, p.15). Essa matéria foi publica em dois periódicos diferentes: *O Jornal* e o *Jornal do Brasil*.

Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP)[2], que estava diretamente subordinado à pasta do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, era criada a Sessão de Higiene Infantil e de Assistência à Infância. Assim, o Estado resolvia assumir o seu quinhão de responsabilidade social e levar a cabo o programa de higiene e assistência à infância cuidando desta população. Ao mesmo tempo, o periódico alardeava, que somente depois de 3 meses anunciados se resolvia a questão do funcionamento desse noviço órgão, com a regulamentação e a sua instrumentalização, dotando-o de pessoal técnico especializado, pois até aquele momento, figurava apenas no papel a sua existência e funcionamento. Como responsável para a Sessão de Higiene Infantil e de Assistência à Infância havia sido nomeado o médico Antônio Fernandes Figueira. Em entrevista a esse periódico, Fernandes Figueira, indicava que a inspeção médica da primeira infância e a fiscalização das repartições correlacionadas a este público era tarefa daquele órgão. Ele reconhecia a influência francesa, conduzida sob a égide da Lei Roussel,[3] sobre a concepção

[2] O Departamento Nacional de Saúde Pública compreendeu três diretorias: Defesa Sanitária Marítima e Fluvial, Saneamento Rural e Serviços Sanitários Terrestres, tendo como nova nomenclatura – Serviços Sanitários do Distrito Federal. Entre as modificações realizadas pode-se destacar: o serviço de propaganda e educação sanitária, desconectando-se da Inspetoria de Demografia, subordinando-se ao Diretor Geral, com mais autonomia e amplitude. Serviço de enfermeiras, pois, estas eram de grande valia com seus serviços em saúde pública, sendo vistas como o que havia de melhor para auxiliar na administração sanitária. Elas eram formadas em conformidade com as normas da saúde pública, compreendendo créditos sanitários, auxiliando os médicos do Departamento, podendo os substituir quando se fizesse necessário. Diante desta realidade premente das enfermeiras, regulamentou-se a Escola de Enfermeiras e a Sessão de Higiene Infantil e de Assistência à Infância (*Correio da Manhã*, ano XXIV, 07/02/1924, p.9).

[3] De autoria de Theofile Roussel, em 1874, na França, tinha o propósito de proteger a infância fazendo referência à "lei natural" e ao "dever sagrado" das mulheres, em seu privilégio e responsabilidade maternal, se opondo ao aluguel das amas-de-leite, ou seja, mulheres que eram pagas para amamentarem e cuidarem dos filhos de outras, resultando em altos índices de enfermidades e mortalidade infantil (*Gazeta de Notícias,* ano I, 20/08/1875, p.1).

e funcionamento desse órgão e defendia uma atuação governamental, que fosse capaz de intervir oficialmente na proteção da criança, coordenando os esforços das instituições particulares em prol do nobilitante problema social (*A Noite*, ano XI, 28/11/1921, p.1).

Em sentido análogo, Smith (1940, p.119) aponta que os primeiros esforços, na direção de um trabalho de saúde infantil, conduzidos pelo governo Federal nos anos de 1920, foram dados por meio da Sessão do Higiene Infantil e de Assistência à Infância,[4] submisso ao recém organizado Departamento Nacional de Saúde Pública.[5] Esta organização tinha a sua atuação delimitada ao Distrito Federal. No ano seguinte, este órgão foi substituído pela Inspetoria de Higiene Infantil (IHI)[6], com a atribuição de cuidar da saúde e do bem-estar infantil, com vistas à mitigação da mortalidade, mantendo a sua ação na demarcação junto ao perímetro do Distrito Federal, Rio de Janeiro. A Inspetoria de Higiene Infantil, como novo órgão, emergia diante da infinidade de

[4] De acordo com o documento legal publicado em 15 de setembro de 1920, em conformidade com o Artigo 236, por meio do Decreto n. 14354 do Diário Oficial.

[5] Decreto Legislativo n. 3987, de 02 de janeiro de 1920, que reorganizou os serviços da saúde pública e criou o Departamento Nacional de Saúde Pública, inicialmente subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. As atividades promovidas na Reforma da Saúde Pública, e levadas a cabo por Carlos Chagas, envolviam um amplo serviço sanitário e de higiene nas mais diferentes instâncias da sociedade, transitando desde serviços de higiene relacionados a profilaxia geral e específica de doenças em ambientes públicos até espaços privados, como a casa. Estudos e pesquisas de interesse público, o fabrico e fornecimento de soros, vacinas e outros produtos etiológicos destinados ao combate de epidemias em qualquer região do país eram tarefas desse Departamento. No amplo aspecto da Reforma da Saúde Pública fazia parte da constelação de atividades do Departamento a profilaxia rural e a promoção de obras de saneamento do interior do Brasil (*O Jornal*, ano II, 08/01/1920, p.2).

[6] De acordo com a Reforma Sanitária, proposta por Carlos Chagas, outras Inspetorias foram criadas no corpo do Departamento Nacional de Saúde Pública, como a Inspetoria Especial para Assistência aos hospitais, maternidades e casas de saúde e a Inspetoria de Higiene Infantil (*Correio da Manhã*, ano XXIV, 07/02/1924, p.9).

problemas sanitários, bem como das condições de insalubridade presente nas cidades, resultado do processo acelerado e desordenado de crescimento urbano, adicionado à falta de saneamento, à célere industrialização que contribuía, entre outros fatores, na produção de um ambiente de enfermidade, perigoso para a saúde das pessoas, em especial dos mais frágeis, a infância. A Inspetoria de Higiene Infantil acompanhava as reformulações em curso promovidas e autorizadas pelo Congresso, no campo da saúde pública, de modo a favorecer intervenções e formas de inspeções higiênicas às escolas, clínicas, hospitais, asilos, indústrias, comércios, matadouros entre outros. A IHI chefiada por Antônio Fernandes Figueira (1921-1928), tinha suas ações centralizadas no Hospital-Abrigo Arthur Bernardes, em funcionamento desde 1924, no Distrito Federal. Esse hospital havia sido pensado e criado por Fernandes Figueira com o propósito de ser um local de intervenções e experimentações da Inspetoria de Higiene Infantil.

Junto as fortes pressões exercidas pela sociedade brasileira, as experiências de outros países, como os latino-americanos, entre os quais o Uruguai e a Argentina, e a de feições estadunidense acabaram tendo reflexo e influência também sobre a proposta de organização oficial destinada à proteção e sobre as concepções de assistência promovidas em torno da infância no Brasil. As atividades privadas existentes nos Estados se encontravam desorganizadas e dispersas, em total desnível com diferentes graus de desenvolvimento. Logo, crescia a necessidade de uma ação governamental em escala nacional, que fosse capaz de contornar a realidade dada, gerenciando e controlando os graves problemas sociais, como as enfermidades e a desnutrição infantil, que assolavam e exauriam as forças dos futuros trabalhadores, a infância (Smith, 1940, p.119).

As transformações que atravessaram as concepções sanitárias e sua prática no país, resultando na reforma do Departamento Nacional de Saúde Pública, alcançaram a infância, alterando o sentido de cuidado e profilaxia, em que figurava a Sessão de

Higiene Infantil e de Assistência à Infância, que foi elevada à condição de Inspetoria de Higiene Infantil, completamente refundida, contando com um organograma que deixava explicitar suas preocupações e seus campos de atuação.

Organograma da Inspetoria de Higiene Infantil – 1928

Fonte: Fonseca (2007, p.295).

Para o funcionamento da Inspetoria de Higiene Infantil, conforme a normatização de sua criação, houve importantes frentes de trabalho direcionados à infância, como a instalação de creches, maternidades, regulamentação do recolhimento de expostos, o funcionamento de hospitais e consultórios de crianças, a inspeção de amas de leite e assistência à mulher grávida, e assistência à gestante. Este novo órgão, abrigado no interior do DNSP, auxiliava orientando, e, tanto, quanto possível subsidiava as atividades das instituições privadas que abrigavam a mulher-mãe e as crianças. Segundo o novo regulamento da Reforma Sanitária, não seria permitido o funcionamento de rodas dos enjeitados, que só poderiam acolher crianças, desde que identificadas a sua procedência, em conformidade com as orientações da Inspetoria de Higiene Infantil (*Correio da Manhã*, ano XXIV, 07/02/1924, p. 9).

Aliada ao surgimento de associações de assistência à infância de caráter privado, criaram-se órgãos oficiais destinados a amparar higienicamente a infância do país. *O Tico-Tico*, de 19 de dezembro de 1923, em matéria denominada "Defesa sanitária da infância", anunciava que a reforma dos serviços sanitários acrescentou ao Departamento Nacional de Saúde Pública a Inspetoria de Higiene Infantil (IHI), alimentando as esperanças da resolução do problema da infância no país, com medidas baseadas na puericultura, o que possibilitaria o nascimento de uma geração infantil forte, substituindo a esgotada e raquítica daqueles tempos. Muito embora, o periódico alardeasse acerca da reforma do Departamento Nacional de Saúde Pública e o aparecimento da IHI, em contrapartida, convidava o seu leitor a adotar uma postura de dúvida e desconfiança, pois estava em xeque a capacidade de realização da nova instituição destinada a cuidar das crianças. A Inspetoria de Higiene Infantil estava sendo considerada por esse periódico, apenas mais uma instituição a engrossar a imagem da desvanecida e combalida infância, a instituição nascente era considera uma mera miragem sedutora produzida pelo governo. Portanto, o surgimento dessa instituição permanecia uma incógnita, pois estava insolúvel a questão do arejamento, da penetração da luz solar nas escolas e fábricas, com ambientes caracteristicamente insalubres e que favoreciam a proliferação de enfermidades e a iminência de graves afecções através da franca predisposição das crianças trabalhadoras para contraírem a tuberculose, afora os perigos de intoxicação, comumente presentes, em espaços fabris (*O Tico-Tico: Jornal das crianças*, 19/12/1923, p. 20).

A Inspetoria de Higiene Infantil foi dirigida por Fernandes Figueira, de 1921 a 1928. Com o seu falecimento, em fins de 1928, em seu lugar, interinamente, atuou o inspetor médico sanitário do Departamento Nacional de Saúde Pública, Emygdio José de Mattos (1928-1930). Possivelmente a sua indicação estava muito atrelada ao processo de debate e disputa de ideias que orbitavam ao redor não só da infância, mas da maneira de intervir com o propósito de sanar e sanear a sociedade brasileira, pondo em oposição a perspectiva

sanitária e a de caráter higienista, fundamentada na puericultura. Naquele momento, vencia a proposta sanitarista influenciando racionalmente o projeto de governo, que buscou definir maneiras e práticas no trato da infância, além de balizar as ações em andamento no trato da questão social, com a intenção de debelar o surto de febre amarela circulante no país (*O Brazil-Medico*: Revista Semanal de Medicina e Cirurgia, ano XLIV, 18/10/1930, p.1183).

Em matéria publicada no jornal *Diário de Notícias*, sob o título "O governo revolucionário ampara as gerações de amanhã", anunciava a indicação de Olinto de Oliveira para a direção da Inspetoria de Higiene Infantil. Segundo o jornal, o Governo Provisório não poderia deixar de tratar de uma velha questão, a muito abandonada, o problema da higiene infantil, pois "sendo na infância que se moldam as grandes gerações do Brasil de amanhã, logo não há nada mais acertado do que ampará-la". Considerava que tal ação deveria ser conduzida sob a batuta da instrução higiênica, encampando por todos os meios possíveis, as diferentes etapas do desenvolvimento infantil, desde o preparo para o nascimento, a higienização do ambiente que deveria alcançar a sua morada e estendendo os cuidados com a sua alimentação e com assistência médica (*Diário de Notícias*, ano I, 2/12/1930, p.1).

Em novembro de 1930, ao final do primeiro ano do Governo Provisório, sob a presidência de Getúlio Dornelles Vargas, Olímpio Olinto de Oliveira saía do ostracismo,[7] depois de mais de uma

[7] Vale considerar que Olinto de Oliveira havia deixado o Rio Grande do Sul, em 1917, com a sua família. Em 1919, já se encontrava no Rio de Janeiro ministrando, nesse período, palestras para os alunos da faculdade de medicina. Em sua instalação inicial no Distrito Federal, para escapar do ostracismo, divulgou atendimento em seu consultório que incialmente funcionou em sua casa na rua Almirante Tamandaré, 41, no bairro do Flamengo, no Distrito Federal, e, depois, num espaço destinado a fins comerciais, no centro da cidade, na Avenida Rio Branco, 157. Seu nome constava nos jornais da época, como médico e professor da Faculdade de Porto Alegre (*O Paiz*, 11/10/ 1919, p. 10; Jornal *do Comercio*, ano XCIV, 24/10/1919, p. 16), com publicações, quase diárias, de anúncios no Jornal do *Comércio*, de setembro de 1919 a 1921. Depois, seus anúncios foram retirados e deram lugar aos de seu filho, Mário Olinto de Oliveira, como médico pediatra.

década morando na cidade do Rio de Janeiro, passava a ser integrado ao quadro de especialistas do aparelho público, para o cargo de diretor da Inspetoria de Higiene Infantil (IHI), sob recomendação de Belisário Augusto de Oliveira Penna, diretor do Departamento Nacional de Saúde Pública, e diretor interino do recém-criado Ministério da Educação e da Saúde Pública. A assistência a infância de acordo com Belisário Penna deveria caminhar de mãos combinadas com a higiene. Assim, a nomeação de Olímpio Olinto de Oliveira deixava explicitar, uma luta subterrânea, a vitória no tabuleiro de forças ideológicas de matiz higienista, balizada na puericultura, com prevalência e predominância sobre aquelas de viés sanitaristas. A proposta dominante era percebida como a forma atualizada de prevenção, que combinada com a instrução seria capaz de modificar as maneiras equivocadas de higiene, assegurando a semeadura de hábitos calcados na ciência, para conservação e aperfeiçoamento do futuro da raça, a infância. Sob essa lógica, para a redação do jornal *Correio da Manhã,* Fernandes Figueira e Olinto de Oliveira, partilhavam de formação e ideias comuns, acerca da proteção, alimentação e da assistência à infância, sob o viés higienista. Eles eram considerados, um a continuação do outro, nos esforços de proteger e amparar a infância. Eram os renomes da pediatria, em que "a fama de um e de outro transpôs as fronteiras do Brasil" (*Correio da Manhã*, ano XXX, 18/11/1930, p. 4).

Na cerimônia de posse, Belisário Penna, em seu discurso recomendou a Olímpio Olinto de Oliveira, a continuidade da obra desenhada e iniciada por Fernandes Figueira, como forma de atacar e resolver o problema da infância, para que fossem retomadas as diretrizes, desenvolvida com maior amplitude e completada na proporção dos progressos da ciência da puericultura, e dos recursos governamentais que houvesse disponíveis. A execução das tarefas na Inspetoria de Higiene Infantil foi "apoiada na higiene e na eugenia", com apelo principalmente para a educação e a assistência. Havia a preocupação com o ensino da puericultura encampada pela Inspetoria de Higiene Infantil que transbordou

para além do seu público-alvo - as mães, e buscava alcançar os médicos formandos e formados, promovendo e influenciando a nova geração de médicos, com cursos específicos de puericultura, em seus próprios espaços e nas escolas.[8] A ideia era buscar por todas as formas fazer conhecido esse saber, na intenção precípua de efetuar uma vasta semeadura que resultasse, em última instância, na adoção de novos hábitos, influindo e modificando diretamente na maneira como a criança era cuidada para que estivesse assegurado o futuro da nação (*Correio da Manhã*, ano XXX, 26/11/1930, p. 2).

A educação higiênica tomada como braço profilático na Inspetoria de Higiene Infantil aconteceu com uma ativa propaganda apoiada no binômio, mãe e filho, em que o valor da saúde da mãe e da criança, deveriam ser objeto de atenção e cuidado, no ofício açambarcado por essa instituição como "meios de conservá-la e aperfeiçoá-la". Como forma continuativa das medidas adotadas por Fernandes Figueira, a IHI, sob a gestão de Olinto de Oliveira promoveu o ensino da puericultura, numa forma simplificada, mas com intensidade, entre a sociedade, especialmente entre as mulheres, de tal forma que os diferentes grupos fossem alcançados, como: a família, a escola, os agrupamentos e a imprensa (*Correio da Manhã*, ano XXX, 26/11/1930, p. 2).

Entre as atividades promovidas pela IHI, que também conservavam consigo, em alguma medida, o viés educativo higiênico, estava a chamada "Semana da Criança", intencionando ser um faixo de luz lançado sobre a questão da infância, com o propósito precípuo de despertar consciências desatentas,

[8] Cursos de puericultura também foram ministrados na Escola Doméstica da Associação Cristã das Mulheres e na Escola Normal do Instituto de Educação do Distrito Federal. O Serviço de Educação Higiênica e da Saúde organizou cursos de cuidado da criança em 59 grupos escolares, com um registro de 4058 meninas, entre 12 e 15 anos de idade. As alunas de algumas escolas organizaram acompanhados para combater a mortalidade infantil (*Bulletin of the Pan American Union*, v.75, 1941, p.435).

chamando a atenção sobre o alarmante problema da mortalidade infantil e o consequente comprometimento do futuro do país.

A "Semana da Criança", a publicidade da IHI

A "Semana da Criança", inicialmente foi promovida através da Inspetoria de Higiene Infantil (1930), sob a direção de Olímpio Olinto de Oliveira e com a autorização expressa do Departamento Nacional de Saúde Pública. Em 1931, a sua programação buscava atrair por meio da imprensa, a atenção pública, com publicações diárias em diversos jornais da capital como *Correio da Manhã*, Jornal *do Comercio, Diário de Notícias,* Jornal *do Brasil, Fon Fon, O Tico- Tico, O Brazil-Medico,* entre outros. Durante o período do evento, artigos de propaganda relacionados à infância eram publicados na intenção de instruir a população acerca da necessidade de mudanças de atitude, balizadas na puericultura, no trato da infância, com artigos assinados por médicos atuantes nos quadros da IHI. Entre as estratégias utilizadas pela Inspetoria de Higiene Infantil, na promoção da "Semana da Criança", estavam as palestras nos Consultórios de Higiene Infantil,[9] que além de atender o público instruía a população sobre princípios da higiene e da medicina da infância, a puericultura, a educação, num esforço de vulgarização desses saberes. Era parte da programação, o oferecimento de sessões de cinema popular, com filmes sobre a higiene infantil. Ao final de cada sessão de cinema era promovida uma farta distribuição de impressos relativos às orientações de higiene infantil e aos cuidados do pré-natal. Como forma de promover o evento havia sido afixado nos bondes, nas vitrines de lojas, cartazes vistosos com informações sobre à saúde e o bem-estar da criança. A difusão das ideias da "Semana da Criança" chegou até as estações de rádio, nos teatros e outros lugares

[9] Na maioria das fontes consultadas sempre aparecia a versão reduzida "Consultórios Infantis".

públicos adequados, onde se fazia pequenas alocuções sobre o assunto (*Jornal do Brasil*, ano XLI, 08/10/1931, p. 22).

A prefeitura do Rio de Janeiro, em parceria com a IHI, promovia anualmente concursos de maternidade voltados à valorização e coroação de segmentos da sociedade que fizessem uso da amamentação materna, orientando sobre a fecundidade e a higiene do lar. Tal atividade era realizada como maneira de divulgação da "Semana da Criança", com publicações e propagandas por meio da imprensa e do cinema. Como forma de mobilizar a sociedade em torno da infância e estimular a alteração de hábitos no cuidado destas, havia a promoção de sessões cinematográficas e a utilização de programas de rádio com apresentação de palestras, que eram parte da estratégia de semear por onde fosse possível o conhecimento preventivo e aperfeiçoador da infância, encampada pela Inspetoria de Higiene Infantil (*Correio da Manhã*, ano XXXI, 01/10/ 1931, p. 7).

Para a promoção da "Semana da Criança", de 13 a 17 de outubro de 1931,[10] a Inspetoria de Higiene Infantil, convidou para participarem dos programas radiofônicos, promovendo discursos sobre a proteção e a saúde da infância, pediatras e higienistas.[11] A

[10] A "Semana da Criança", no ano de 1931, conseguiu com suas apresentações em seu trabalho, 687 demonstrações práticas de higiene infantil, realizou 21659 consultas às crianças em seus Consultórios Infantis, efetuou um total de 5066 palestras destinadas a instruir, nos princípios da puericultura, as mães e as mulheres e realizou 6274 visitas domiciliares, com o apoio das enfermeiras. Quanto à alimentação, até 196.366 garrafas de leite foram distribuídas entre 3.507 crianças registradas durante a "Semana da Criança" (*Bulletin of the Pan American Union*, v.75, 1941, p. 435).

[11] A realização das palestras nas rádios teve a seguinte programação: no dia 13, na Rádio Educadora, falou o ministro interino da Educação e da Saúde Pública, Belisário Penna; na Rádio Club esteve Olímpio Olinto de Oliveira; na Rádio Sociedade, Zeferino de Faria. No dia 14, na Rádio Educadora, Martinho da Rocha; na Rádio Club, Edgar Filgueiras; na Rádio Sociedade, Arnaldo de Moraes. No dia 15, na Rádio Educadora, Barbosa Lima; na Rádio Club, Mário Ramos; na Rádio Sociedade, Adamastor Barbosa. No dia 16, na Rádio Educadora, Arnot Arnt; na Rádio Club, Jorge Sant'Anna; na Rádio Sociedade, Luiza Magalhães. No dia 17, na

"Semana da Criança", em sua programação, contava com uma série de palestras pelo rádio relativas à proteção e à saúde da criança, ministrada por diferentes pediatras e higienistas. Assim, através dos programas de rádio, a Inspetoria de Higiene Infantil procurava difundir os preceitos de higiene, buscando formar mentes sãs e corpos saudáveis na infância, objetivando alcançar o maior público possível. Entre as rádios, estava a Rádio Educadora, que contou com a palestra do Ministro interino da Educação e Saúde Pública, Belisário Augusto de Oliveira Penna (*Correio da Manhã*, ano XXXII, 01/07/1932, p. 8).

A realização da "Semana da Criança" contou com o apoio da Diretoria Geral de Instrução Pública, na pessoa de seu diretor, Anísio Spínola Teixeira, que recomendou a formação de professores nos cursos de puericultura da IHI, e estimulou a estes que transmitissem as novas maneiras higiênicas nas escolas às meninas,[12] em sala de aula, e aos pais seriam oferecidas palestras instrutivas (*Jornal do Brasil*, ano XLI, 14/10/1931, p. 19). As atividades decorrentes desse evento eram promovidas através da Inspetoria da Higiene Infantil, na pessoa de seu diretor, Olímpio Olinto de Oliveira, que encontraram apoio em Belisário Penna. Este, em entrevista ao *Jornal do Brasil*, considerava que ninguém mais do que a criança tinha direito à civilização e às conquistas da ciência. Para ele, a infância era a esperança da segurança da nacionalidade e a maneira de afiançar a existência de uma raça forte, quando bem gerada e convenientemente bem-educada, ações contrárias produziriam o "desespero do futuro da nacionalidade e certeza da degeneração da raça, quando mal gerada e malcuidada".

Rádio Educadora, Massilon Saboya; na Rádio Club, Octávio Veiga; na Rádio Sociedade, F. Moura Coutinho (*Jornal do Brasil*, ano XLI, 13/10/1931, p. 6).

[12] Em 1930, havia 10 cursos de puericultura destinados ao atendimento das futuras mães, organizados em parceria com a Inspetoria de Higiene Infantil e o apoio da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. Esses cursos foram realizados nas escolas, com um atendimento de 2.668 alunas. Em 1933, o número dos cursos de puericultura havia aumentado alcançando a cifra de 60, em funcionamento (Christopherson, 1946, p. 327).

Assim, Belisário Penna considerava que a infância era a "sementeira da sociedade, a seiva e a força da pátria" (*Jornal do Brasil*, ano XLI, 15/10/1931, p. 6).

Belisário Augusto de Oliveira Penna, em sua visita à Inspetoria de Higiene Infantil em 1931

Belisário Penna, Francisco Campos, Olinto de Oliveira (com a indicação da seta) e A. Brandão em visita à Inspetoria de Higiene Infantil no Rio de Janeiro (RJ) (05/1931).
Fonte: Arca- Fiocruz – Arquivo Belisário Penna- BP-06-TP-10-v.1-005

Belisário Penna sopesava que os problemas sanitários e eugênicos, entre os quais se incluíam a higiene do matrimônio, maternologia, a higiene infantil e a puericultura, eram político-sociais e deveriam ser enfrentados sob a ação conjunta e concomitante dos poderes públicos e privados. Segundo Belisário Penna, a iniciativa privada deveria contar com o apoio do poder público na criação e fundação de maternidades, creches, preventórios, Gotas de Leite, "Escola de Mãezinhas", institutos de assistência e proteção à infância para socorro eficiente às mães e às crianças. Contudo, ele queixava-se, pois, a realidade concreta era outra, não havia espírito de associativismo, de cooperação social e

quase sempre esbarrava na indiferença, na ignorância e na oposição velada por parte do público que seria beneficiado - os despossuídos da sorte, pois imaginavam ser tudo um embuste. Na entrevista concedida ao *Jornal do Brasil*, enalteceu a iniciativa da "Semana da Criança", de Olinto de Oliveira, cujas "insígnias de cientista [...] é um nome nacional, um desses nomes que honrariam qualquer instituição estrangeira e cuja experiência esclarecida é uma garantia de vitória nessa cruzada em que se deve empenhar o Brasil inteiro!" (*Jornal do Brasil*, ano XLI, 15/10/1931, p. 6).

As obras empreendidas por meio da Inspetoria de Higiene Infantil, sob o viés público, muito embora fossem pioneiras, de sustentação científica e com planos ambiciosos de alteração da realidade que compungia e maculava o quadro do painel nacional, esbarravam num problema tão difícil de expurgar quanto o problema social da infância, a falta de planejamento orçamentário resultando em severas limitações econômicas advindas do governo, favorecendo emergir uma questão resistente, a escassez financeira no IHI. Desde a gestão de Fernandes Figueira, na defesa da infância, a Inspetoria de Higiene Infantil, sofria do mal de orçamento exíguo, e este se queixava do quantitativo irrisório de recurso destinado a atender à maternidade e a infância. Para tanto, apresentou os últimos dados relativos à França.[13] A preocupação da França era materializada em investimentos consideráveis e expressivos na questão da infância, diferente do Brasil que permanecia deixando suas crianças à mercê. Os dados levantados por Fernandes Figueira evidenciavam a aplicação de uma quantia superior a cinco mil contos de réis, em serviços de proteção à assistência à infância, num país de recursos limitados ao extremo na Europa. Segundo Fernandes Figueira, o Brasil não possuía

[13] Os investimentos da França, em francos nos Consultórios de Lactantes, alcançaram 2.039.517.78; em Gotas de Leite, 3.431.491,14; nas Cantinas Maternas, 1.250, 606,54; em refeições nos colégios, 340.416,13; nas cantinas, para crianças débeis, 1.114.803,90; e nas colônias para crianças débeis, 3.840.378,50. No total, havia sido investido, em francos, 12.017.221,99 (*O Tico-Tico: Jornal das crianças*, 26/12/1923, p. 10).

motivos razoáveis para o baixo investimento na questão da infância. Pois, "nós que possuímos riquezas inesgotáveis e que não nos empenhamos em guerras de espécie alguma, deixamos ao desamparo os pequenos compatriotas, isto é, o futuro desta grande nacionalidade!" (*O Tico-Tico: Jornal das crianças*, 26/12/1923, p.10).

Situação análoga foi enfrentada pelo homólogo de Fernandes Figueira, Olímpio Olinto de Oliveira, anos mais tarde, a ponto deste último, apesar de ter personalidade reservada, em almoço promovido através do Rotary Club do Rio de Janeiro, por ocasião da "Semana da Criança", deixou explicitar em seu discurso e nas conversas a sua decepção e a sensação de imobilidade, frente a ausência de dotação orçamentária do governo para a IHI. Segundo Olinto de Oliveira, a conjuntura econômica da Inspetoria de Higiene Infantil se assemelhava, sob todos os aspectos nefastos, à situação das crianças: aleijadas, malnutridas, doentes crônicas, peladas, anêmicas. Ele observava que havia milhares de crianças tuberculosas, cegas, surdas, retardadas mentais, órfãs, além das ilegítimas, dos pequenos vagabundos e os criminosos precoces, entre os quais, só no Distrito Federal, havia mais de 50 mil circulando pelas ruas. O quadro desalentador de pobreza da criança parecia se espelhar na realidade da própria instituição oficial, a Inspetoria de Higiene Infantil, "tal era a miséria em termos de recursos para manutenção e amparo daqueles que dela precisavam". Olinto de Oliveira, em tom de frustração dizia: "a instituição que estou a dirigir é rica somente de desejo de ser imensamente útil e de concorrer para a grandeza do futuro desta pátria". Tal eram as limitações financeiras experimentadas na IHI, impedindo as deliberações e a adoção de medidas práticas em ações favorecendo a criança (*Correio da Manhã*, ano XXXI, 18/10/1931, p. 3).

Os constantes apuros financeiros, nos quais estava mergulhada a Inspetoria de Higiene Infantil, aumentavam a sua imobilidade dificultando a realização de suas tarefas e o alcance de propósitos. Não vendo um aceno real, por parte do governo, quanto à provisão de recursos para a IHI, Olinto de Oliveira, diante

dessa situação de calamidade econômica não percebeu outro remédio, senão apelar à caridade social. Então, numa decisão pessoal, optou pela criação de uma sociedade filantrópica, a Associação Maternidade e Infância, cujo intuito era estar em contato direto com os necessitados e tratar de mitigar as dificuldades financeiras que oprimiam e aniquilavam a realização das atividades da IHI.

Eureca! A Associação Maternidade e Infância

Como forma de enfrentar os permanentes cortes e limitações de dotações orçamentárias, considerando que a Inspetoria de Higiene Infantil ficava esvaziada e inviabilizada de poder dar andamento a sua missão, Olinto de Oliveira recorreu a sua experiência exitosa, e a semelhança do que fizera ao final dos anos de 1890, no Rio Grande do Sul, quando havia criado o "Dispensário de Crianças"[14], à caridade social, e promoveu a fundação da Associação Maternidade e Infância, que contou com o apoio das "Damas da Sociedade", dispostas a doarem recursos e a sua energia em favor da infância pobre. Todavia, a criação dessa organização, na concepção do diretor da Inspetoria de Higiene Infantil, Olímpio Olinto de Oliveira, não isentava e nem fazia diminuir as responsabilidades do Estado em seu encargo de manutenção e custeio do órgão oficial, a IHI, no enfrentamento do problema da questão da infância no país. Pois, considerava que em todos os países adiantados, o socorro a criança era o princípio da política social e deveria começar antes mesmo do nascimento destas, sobre a forma da educação das mães. Tal educação teria como finalidade prepará-las para a função natural de ser mãe e ajudar a torná-las mulheres (*Correio da Manhã*, ano XXXI, 27/06/1931, p. 2).

[14] Era um espaço, criado em 28 de julho de 1891, destinado ao atendimento infantil, subordinado ao Hospital de Caridade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (Overné, 2019, p. 62).

A Associação Maternidade e Infância emergia como forma suplementar econômica, em função dos apuros financeiros em que se encontrava a IHI. Era uma terceira via na forma de conseguir melhorar a captação de recursos e o apoio da sociedade civil em favor da causa da criança brasileira. Era uma organização de natureza filantrópica que tinha um firme propósito de servir de apoio aos propósitos da Inspetoria de Higiene Infantil. Dessa forma, essa instituição serviu como cooperadora em duas frentes, no plano econômico e das ações junto ao Departamento Nacional de Saúde Pública, na obra de proteção, higiene e assistência às crianças e as mães do Distrito Federal, focalizando a IHI (*Diário de Notícias*, ano II, 18/07/1931, p. 6).

Para a inauguração da Associação Maternidade e Infância, foram enviados convites às senhoras que velavam pela obra da caridade e da beneficência, as "Damas da Sociedade", para que comparecessem à reunião de abertura dos trabalhos daquela instituição, em que seriam apresentados os projetos e os estatutos. Num movimento, estrategicamente arquitetado, Olinto de Oliveira convidou Darcy Vargas, esposa do Presidente da República, Getúlio Vargas, para ser a diretora de honra da Associação, imaginando que dessa forma obteria o financiamento dos cofres do Estado em apoio à causa da criança, e conseguiria abandonar os tempos sombrios marcados por apuros econômicos. Na direção dessa organização fazia parte como vice-presidentes, a Baronesa do Bonfim, Condessa Pereira Carneiro e Lineu de Paula Machado, e como secretária, a senhora Maria Yole Campos, filha do Ministro Francisco Campos. A existência da Associação Maternidade e Infância contou com mulheres ilustres da sociedade brasileira.[15] A Associação Maternidade e Infância cumpria a função precípua de

[15] Entre as "Damas da Sociedade" estavam Anna Nery, que compunha a comissão de honra, e as esposas de autoridades e homens eminentes da época, entre as quais as senhoras Oswaldo Aranha, Lindolfo Collor, Bergamini, Batista Luzardo, Belisário Pena, Pedro Ernesto, Fernando Magalhães Miguel Couto, Melo Matos, Severino de Faria, Muniz Peixoto, Herbert Moisés, Jerônyma de Mesquita e a senhora Olinto de Oliveira (*Diário de Notícias*, ano II, 18/07/1931, p. 6).

se constituir em instância de captação de recursos, para o apoio da obra da salvação da infância e de sua proteção, higiene e assistência no Distrito Federal (*Correio da Manhã*, ano XXXI, 18/06/1931, p. 2).

A fundação da Associação Maternidade de Infância se erguia cooperando com a saúde pública no Distrito Federal, contribuindo nos esforços de combater a mortalidade infantil, de promover a saúde e a robustez da criança, favorecendo o desenvolvimento normal, tanto no espírito, como no corpo, em "*mens sana in corpore sano*". Eram princípios básicos dessa Associação, proteger e preservar as mães, o lar e a família, como fundamentos indispensáveis e indissociáveis da felicidade da criança. Assim, foram tomadas medidas consubstanciando a oferta de leite, farináceos, frutas e legumes de boa qualidade para as crianças. A Associação Maternidade de Infância atuava no limite de suas capacidades e esforço, procurando por todas as formas melhorar ou corrigir as faltas graves de higiene das habitações pobres, de modo que as crianças pudessem ter luz, sol, água suficientes, e o conforto mínimo indispensável à conservação da saúde. Essa organização fazia a distribuição nas visitas domiciliares de roupas e agasalhos às crianças necessitadas, sempre acompanhadas de orientações abalizadas na ciência, a puericultura, instruindo a forma de criar e alimentar, e ao mesmo tempo, orientava para que crianças e mães frequentassem regularmente os postos de higiene e os Consultórios Infantis, mesmo quando viessem a parecer gozar de boa saúde. No quesito organização social, a Associação Maternidade e Infância era formada por grupos de senhoras em número considerado modesto, que trabalhavam em correspondência com os Consultórios de Higiene Infantil vinculados a IHI. As senhoras que atuavam na Associação eram sócias e se propunham a trabalhar voluntariamente, aceitando cargos, comissões e contribuindo com cinco mil réis mensais, afora aquelas que se dedicavam ao trabalho de assistência em domicílio. Os trabalhos e benefícios da Associação eram dirigidos e orientados pela Inspetoria de Higiene Infantil. A Associação Maternidade e Infância estava aberta a donativos em dinheiro ou espécie de qualquer valor. Os projetos e ideais da

referida Associação contavam com o apoio da Igreja Católica, transmitidos por meio do Cardeal Dom Sebastião Leme (*Diário de Notícias*, ano III, 03/10/1932, p. 5).

No contexto fabril, as mães se vendo na necessidade de trabalharem não tinham tempo para cuidar de suas crianças adequadamente, e, quando essas sobreviviam estavam lesadas no corpo, no espírito, na educação, no caráter e na situação social. Em geral eram "aleijadas, mal nutridas, doentes crônicas ou peladas, anêmicas, tuberculosas, cegas e surdas, retardadas mentais, órfãs, ilegítimas, os pequenos vagabundos e os criminosos precoces", que se constituíam num ônus social que sobrecarregava e ameaçava o país e o seu futuro (*Correio da Manhã*, ano XXXI, 18/10/1931, p. 3). As mães, em função da necessidade laboral e pela ausência de creches anexas aos estabelecimentos fabris, eram obrigadas a desmamar os seus filhos de forma precoce. E, quando lançavam mão da alimentação artificial, em geral, o leite de vaca, o faziam sem saber a forma apropriada de manuseio deste, resultando em sua fermentação, que era ofertado à criança, e por conseguinte, o petiz adoecia acometido das afecções intestinais (*Correio da Manhã*, ano XXXII, 03/12/1932, p. 5).

Como maneira de promover, entre as mães, saberes e orientações que as capacitassem para lidar com a alimentação artificial, sem deixar de lado os aspectos correlacionados à higiene infantil, foi instituído o ensino prático de puericultura, por meio da Escola de Assistência Infantil, junto à Associação Maternidade de Infância, ambos sob o guarda-chuva da Inspetoria de Higiene Infantil, que estava destinada, num primeiro momento, a formação das sócias desta organização, mas acabou por estender a sua oferta de curso às demais senhoras da sociedade (*Diário de Notícias*, ano II, 25/08/1931, p. 5).

A empreitada de educar as mulheres mães e as futuras contava com o apoio voluntário de outras senhoras, que em concurso de boa vontade e municiadas de espírito sacerdotal, corroboravam para o bom andamento das atividades desse órgão filantrópico, a Associação Maternidade de Infância, no esforço de suprir a lacuna

deixada pelo governo. No entanto, permanecia sobre a responsabilidade do poder público o ônus da preparação, manutenção e financiamento desse aparato ainda, que fosse de natureza filantrópica, sem deixar de atender economicamente àqueles órgãos de caráter oficial, como a Inspetoria de Higiene Infantil (*Correio da Manhã*, ano XXX, 27/06/1931, p. 2).

A preocupação em assegurar que as moças jovens e esposas recebessem instruções capazes de mudar a consciência acerca do cuidado da infância, em função dos altos índices de mortalidade infantil, vinha desde 1921, com a fundação da "Escola de Mãezinhas", como instância educadora e difusora de conhecimento científico promovido na Inspetoria de Higiene Infantil.

Ensinar para mudar, a "Escola de Mãezinhas"

A preocupação com a instrução, de base científica, às mães, era considerada como aspecto imprescindível à prática profilática em apoio à atividade médica. Mobilizado por essa questão Fernandes Figueira criou nos primórdios de 1920, à "Escola de Mãezinhas". Portanto, de comum acordo com as ideias herdadas de seu antecessor, no intento de dar continuidade à "Escola de Mãezinhas", Olímpio Olinto de Oliviera foi além, em um contexto de desconhecimento dos princípios de puericultura, ofertou no tempo em que foi diretor da Inspetoria de Higiene Infantil, cursos que fossem capazes de corroborar na divulgação e na elucidação das mentes, buscando romper com a obscurantismo da ignorância, no intento de suscitar uma consciência higiênica, que favorecesse o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de crianças, com mentes sãs e corpos hígidos. As moças aprendiam sobre as crianças, o desenvolvimento físico e mental, suas funções orgânicas, a maneira de banhá-las, de vesti-las e fazê-las dormir, de alimentá-las, de educá-las, desde os primeiros dias de vida. Em outro curso, eram ensinadas as questões acerca do aleitamento materno e seus cuidados, bem como aspectos relativos à alimentação artificial ou outros alimentos, conforme à idade da

criança. E por fim, as moças e as mães eram instruídas no modo de cuidar de uma criança doente, recebendo orientações das medidas a serem adotas para o tratamento adequado e indicações dos cuidados no manuseio e na escolha da alimentação, apoiando as observações que deveriam ser feitas acerca do estado de saúde da criança, contribuindo com uma boa anamnésia para o médico (*Diário de Notícias*, ano II, 01/03/1931, p. 6).

Uma das preocupações essenciais da Inspetoria de Higiene Infantil era a "educação das massas nos princípios da puericultura e da higiene da criança" (Correio da Manhã, ano XXXII, 08/07/1932, p. 5), realizada por meio de duas frentes, a "Escola de Mãezinhas" e os Consultórios Infantis. Em ambas as instâncias se contava com a adesão de enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública, que permaneciam ofertando seu apoio ao atuarem como visitadoras, percorrendo de casa em casa e zonas, onde residiam as populações mais necessitadas, convidando as mães a frequentarem os consultórios mais próximos, recebendo instruções e levando seus filhos para serem pesados e examinados. Esta era uma oportunidade de ensinar as mães acerca das regras que deviam seguir quanto às condições de cada criança para evitar as doenças e as alterações da nutrição. As instruções, as regras e os conselhos oferecidos nos consultórios eram reforçados pelas enfermeiras, que acompanhavam as mães verificando o cumprimento das prescrições médicas direcionadas aos petizes. Nos Consultórios Infantis, além de se atender e examinar as crianças, eram destinados a ensinar as mães, a melhor maneira de criar os seus filhos, evitando as perturbações da nutrição por um regime adequado e outras doenças por cuidados especiais. Boa parte dessas crianças eram vítimas da pobreza extrema, da miséria ou pior ainda, da ignorância e da falta de zelo das mães. O desconhecimento dos princípios da puericultura, acerca da maneira correta de criar e alimentar os seus filhos acabava por comprometer e tornava inútil os esforços médicos e a solicitude das enfermeiras.

Solenidade de entrega de diplomas do curso da "Escola de Mãezinhas" – 1941

Legenda: Ao fundo Olímpio Olinto de Oliveira, de gravata listrada e terno claro, com Martagão Gesteira, de terno branco.
Fonte: *O Malho* - RJ, 1941, ano XL, fevereiro, n.13, p.18.

Na "Escola de Mãezinhas", era ofertado às moças, o curso de puericultura. Segundo Adamastor Barbosa, membro da equipe de Olinto de Oliveira, na Inspetoria de Higiene Infantil, diretor do Hospital-Abrigo Arthur Bernardes, o ensino da puericultura deveria alcançar todos os setores da sociedade, inclusive as mães, por meio da "Escola de Mãezinhas", como forma de contingenciar o alto índice de mortalidade infantil. Pois um dos fatores fundamentais que acabavam corroborando no aumento do índice da mortalidade infantil residia no desconhecimento das noções de higiene mais simples de preservação da vida, na lida com as crianças. Adamastor Barbosa, em linha com Olinto de Oliveira e Fernandes Figueira, defendia a ideia de instruir nos conhecimentos da higiene infantil, pessoas que cuidavam de crianças, com orientações práticas sobre a vinda de seus futuros filhos, e ao mesmo tempo, procurava prepará-las, por meio de noções de puericultura, para o desempenho e exercício do papel de ser mãe consciente no cuidado e na proteção de suas crianças. Era exigido da moça, como pré-requisito, a instrução primária e a boa idoneidade moral. Algumas alunas estavam na situação de internas, e, portanto, se encontravam instaladas em alojamentos

que funcionavam ao lado do Hospital-Abrigo Arthur Bernardes, na Avenida Rui Barbosa, número 12, em Botafogo. Ainda era oferecida a possibilidade às moças que não podiam se matricular, a oferta de curso, numa modalidade aligeirada e curta, no horário das 10:00 às 11 horas. As moças que frequentavam o curso tinham a possibilidade de poder acessar os livros da pequena biblioteca da escola (*Correio da Manhã*, ano XXX, 01/03/1931, p. 3).

O funcionamento da "Escola de Mãezinhas", além de ser uma propaganda inteligente direcionada a produzir bons costumes na sociedade, tinha o propósito de assegurar a mudança de consciências, alterando hábitos e fortalecendo o futuro da nação, a infância. Assim, em uma palavra, procura-se erguer maneiras racionais que oferecessem formas seguras de amparo e proteção à criança, preparando-a para o futuro, como uma raça forte e vigorosa. A educação constituía, após a saúde, o elemento mais indispensável à vida da criança, uma era o complemento da outra, saúde sem educação e educação sem saúde eram fatores discordantes e incompatíveis, para um bem viver. Logo, a educação devia começar com a vida, pois segundo Octávio Veiga, a criança era uma cera, à guisa de uma placa sensível que registrava todas as impressões, apoiada no provérbio de sabedoria popular: "é de pequeno que se torce o pepino". A educação ofertada à criança tinha o propósito de adequá-la fisicamente, socialmente, intelectualmente e moralmente às condições sempre novas do mundo, que evolui sem cessar com vistas a produzir um cidadão higienicamente preparado e apto para o labor e para agir socialmente, arcando com a responsabilidade de seus atos, com personalidade própria e autocontrole conferidos pela educação (*Correio da Manhã*, ano XXXI, 18/10/1931, p. 3).

O ensino de puericultura fazia parte dos programas das escolas municipais, graças à parceria estabelecida com a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, na pessoa de seu diretor, Anísio Spínola Teixeira e Olímpio Olinto de Oliveira, no último ano do curso para as meninas. Esta medida tinha intenção de se constituir numa forma de difusão, buscando alcançar o maior

público possível com a divulgação dos preceitos higiênicos na sociedade. A Inspetoria de Higiene Infantil procurou dar um viés prático ao curso, pois outrora tinha um caráter essencialmente teórico naquilo que era ministrado nas escolas, passando então a ser de natureza prática. As meninas podiam, nas escolas municipais, acompanhar as lições de puericultura dadas por professores habilitados, na "Escola de Mãezinhas". A ideia era fazer das professoras aliadas e parceiras no processo de difusão dos conhecimentos relacionados à puericultura, entre a sociedade. Assim, as professoras poderiam praticar na escola, com suas alunas, conhecimentos que mudassem hábitos e consciência, no cuidado com as crianças menores. O primeiro desses cursos funcionou no Consultório Infantil de Triagem, no subúrbio carioca, para as alunas da Escola Delfim Moreira, que esteve sobre a supervisão da professora Nilcéia Roma (*Diário de Notícias*, ano II, 06/08/1931, p. 9).

A "Escola de Mãezinhas" para moças funcionou de 1921 a 1932, quando foi transformada em "Escola de Puericultura", e teve seus objetivos de formação ampliados, buscando preparar professores no conhecimento da puericultura. Entendia-se que dessa maneira, haveria uma extensão maior do público alcançado na difusão dos princípios balizados na ciência da higiene e no cuidado da criança. Assim, houve a aliança entre a IHI e a Direção de Instrução Pública do Distrito Federal, que concordaram em promover o ensino da puericultura aos docentes nas escolas municipais, e estes por sua vez, fariam chegar às crianças e a seus responsáveis este saber, na intenção de alterar hábitos e crenças patogênicas espraiados entre a população (*Diário de Notícias*, ano III, 01/05/1932, p. 15). A Inspetoria de Higiene Infantil, instituição implementadora das políticas de saúde materno-infantil, órgão oficial, funcionou até maio de 1934, sendo extinta da pasta do Ministério da Educação e Saúde Pública, dando lugar a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância (*Diário de Notícias*, ano V, 24/05/1934, p. 6).

Considerações finais

A criação da Inspetoria de Higiene Infantil serviu de ambiência fermentadora, acolhendo médicos pediatras e puericultores, que haveriam de se projetar entre os mais destacados das décadas vindouras. Esse órgão foi capaz, não só de proporcionar as condições para o exercício da prática médica, mas configurou-se como instância promotora de pesquisas, com observações e estudos acerca da mortalidade infantil e materna. Notabilizou-se, por sua longevidade e por ser um dos primeiros órgãos oficiais a formular propostas de políticas públicas efetivas, destinadas, com centralidade, aos problemas de saúde e de assistência social pertinentes à maternidade e à infância.

A Inspetoria de Higiene Infantil no decurso de sua existência, ainda que contingenciada pela faceta da limitação de recursos de natureza financeira, desenvolveu atividades de saúde e higiene, organizou Consultórios Infantis com oferta de serviços de exame destinados às crianças, criou instâncias de isolamentos para àquelas acometidas de moléstias intestinais, efetuou a fiscalização do trabalho infantil e de mulheres nas fábricas.

A Inspetoria de Higiene Infantil diligenciou atividades entre a sociedade carioca, apoiada na higiene e na eugenia, apelando principalmente para a educação e a assistência, num duplo que buscava contemplar e alcançar a mãe e a criança. Em seu movimento, em favor da infância, agenciou, quando necessário a filantropia, criando a Associação de Maternidade e Infância, no esforço de mobilização das camadas da sociedade abastadas, dotadas de recursos financeiros e sensibilidade para com a causa da infância pobre. Olinto de Oliveira acreditava que todos os meios deveriam ser utilizados para a materialização da conservação e do aperfeiçoamento da infância. Para isso, agiu instrumentalizado sob a insígnia da ciência, difundindo o ensino da puericultura, fazendo não só da mulher - mãe e da infância seus alvos, mas arregimentou e treinou em suas fileiras, os professores estendendo seu raio de

ações mais comezinhas às capilaridades mais profundas da sociedade, buscando modificar hábitos e transformar consciências.

Olinto de Oliveira marcou sua posição e opinião ao discordar da denominação dada ao órgão do qual fazia parte, a Inspetoria de Higiene Infantil, por considerar que o nome não fazia jus aos graves fins a que se destinava à proteção e higiene da infância, resultando, em última instância no apequenamento da sua real missão. Pois, os problemas relacionados à infância não podiam ser observados e tratados de forma simplista e careciam de imediata atenção, pois estava implicado, o preparo da nacionalidade, sob o ponto de vista eugênico e higiênico, que deveria assegurar meios de conservação e aperfeiçoamento do futuro da raça brasileira, a infância.

Referências

A NOITE, ano XI, 28/11/1921, p.1.

BRASIL. **Artigo 236**, **Decreto n. 14354**. Distrito Federal, Rio de Janeiro, do Diário Oficial, 15 de setembro de 1920.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 3987**. Distrito Federal, Rio de Janeiro, do Diário Oficial, de 02 de janeiro de 1920.

BULLETIN OF THE PAN AMERICAN UNION BY PAN AMERICAN UNION. Union of American Republics; International Union of American Republics, Washington, D.C.: The Union, Boston Library Consortium Member Libraries, v.75, 1941, p. 435.

CORREIO DA MANHÃ, ano XXIV, 07/02/1924, p.9.

CORREIO DA MANHÃ, ano XXIV, 09/03/1924, p.4.

CORREIO DA MANHÃ, ano XXX, 18/11/1930, p.4.

Correio Da Manhã, ano XXX, 26/11/1930, p.2.

CORREIO DA MANHÃ, ano XXX, 01/03/1931, p. 3.

CORREIO DA MANHÃ, ano XXXI, 18/06/1931, p. 2.

CORREIO DA MANHÃ, ano XXXI, 27/06/1931, p. 2.

CORREIO DA MANHÃ, ano XXXI, 01/10/ 1931, p. 7.

CORREIO DA MANHÃ, ano XXXI, 02/10/1931, p.7.

CORREIO DA MANHÃ, ano XXXI, 08/10/1931, p.2.

CORREIO DA MANHÃ, ano XXXI, 13/10/1931, p.5.
CORREIO DA MANHÃ, ano XXXI, 15/10/1931, p.5.
CORREIO DA MANHÃ, ano XXXI, 17/10/1931, p.3.
CORREIO DA MANHÃ, ano XXXI, 18/10/1931, p. 3.
CORREIO DA MANHÃ, ano XXXII, 31/03/1932, p. 2.
CORREIO DA MANHÃ, ano XXXII, 01/04/1932, p. 3.
CORREIO DA MANHÃ, ano XXXII, 01/07/1932, p. 8.
CORREIO DA MANHÃ, ano XXXII, 08/07/1932, p. 5.
CORREIO DA MANHÃ, ano XXXII, 22/07/1932, p. 2.
CORREIO DA MANHÃ, ano XXXII, 03/12/1932, p. 5.
CORREIO DA MANHÃ, ano XXXIII, 19/10/1933, p. 2.
CHRISTOPHERSON, E. H. Child welfare work in Brazil. **The Journal of Pediatrics.** Volume 28, n.3, p.327-345, march, 1946.
DIÁRIO DE NOTÍCIAS, ano I, 02/12/1930, p.1.
DIÁRIO DE NOTÍCIAS, ano II, 27/02/1931, p.7.
DIÁRIO DE NOTÍCIAS, ano II, 01/03/1931, p.6.
DIÁRIO DE NOTÍCIAS, ano II, 30/05/1931, p.7.
DIÁRIO DE NOTÍCIAS, ano II, 30/06/1931, p.3.
DIÁRIO DE NOTÍCIAS, ano II, 18/07/1931, p.6.
DIÁRIO DE NOTÍCIAS, ano II, 06/08/1931, p.9.
DIÁRIO DE NOTÍCIAS, ano II, 25/08/1931, p.5.
DIÁRIO DE NOTÍCIAS, ano II, 02/10/ 1931, p.4.
DIÁRIO DE NOTÍCIAS, ano II, 13/10/1931, p.6.
DIÁRIO DE NOTÍCIAS, ano III, 01/05/1932, p.15.
DIÁRIO DE NOTÍCIAS, ano III, 03/10/1932, p.5.
DIÁRIO DE NOTÍCIAS, ano V, 24/05/1934, p.6.
DIÁRIO DE NOTÍCIAS, ano V, 13/10/1934, p.3.
DEL CONT, V. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Scientiæ Studia**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-18, 2008, p.202.
FONSECA, C. M. O. **Saúde no Governo Vargas (1930-1945):** dualidade institucional de um bem público. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.
FON FON: Semanario Alegre, Politico, Critico e Espusiante, ano XIX, 25/07/1925, p. 52.

FREIRE, N. S. O jornalista Costa Rego e o tempo revolucionário (1930). **Revista Brasileira de História,** vol. 28, núm. 55, janeiro-junho, p. 41-61, 2008.
GAZETA DE NOTÍCIAS, ano I, 20/08/1875, p.1.
GOFFINET, F. L'oeuvre nationale de l'enfance: une action préventive exemplaire? **International Review of Community Development Revue internationale d'action communautaire**, numéro 7 (47), printemps, 1982.
JORNAL DO BRASIL, ano XXXV, 22/07/1925, p.9.
JORNAL DO BRASIL, ano XLI, 08/10/1931, p.22.
JORNAL DO BRASIL, ano XLI, 13/10/1931, p.6.
JORNAL DO BRASIL, ano XLI, 14/10/1931, p.19.
JORNAL DO BRASIL, ano XLI, 15/10/1931, p.6.
JORNAL DO COMERCIO, ano XCIV, 24/10/1919, p.16.
JORNAL DO COMERCIO, ano XCVII, 19/07/1923, p.3.
JORNAL DO COMERCIO, ano XCVII, 13/10/1923, p.3.
OVERNÉ, C. A. **O Departamento Nacional da Criança e a gestão de Olímpio Olinto de Oliveira, a "arte de cultivar a infância, a sementeira da pátria" (1940 a 1945).** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.
O BRAZIL-MEDICO: Revista Semanal de Medicina e Cirurgia, ano XLIV, 18/10/1930, p.1183.
O BRAZIL-MÉDICO: Revista Semanal de Medicina e Cirurgia, ano XLVI, 14/05/1932, p.464.
O MALHO - RJ, 1941, ano XL, fevereiro, n.13, p.18.
O Paiz, 11/10/ 1919, p.10.
O PAIZ, 15/05/1929, p.6.
O TICO-TICO: Jornal das crianças, 19/12/1923, p.20.
O Tico-Tico: Jornal das crianças, 26/12/1923, p.10.
O JORNAL, ano II, 08/01/1920, p.2.
O JORNAL, ano VII, 21/07/1925, p.15.
SMITH, A. K. Child- Welfare Legislation in Brazil. Earty History ou Chimp – Welfare Worlk. **The Child**, november- december, vol 5,1940, p.119, 1940.

CAPÍTULO 14

Projetando o Brasil: a educação rural na revista *Infância e Juventude* (1936-1937)

Cinthya de Oliveira Nunes

Introdução

A educação rural tornou-se temática recorrente nos debates educacionais durante a década de 1930 no Brasil. Congressos, conferências e periódicos traziam reflexões acerca de um projeto civilizatório, baseado na educação rural como ferramenta para o progresso nacional. O crescimento urbano-industrial, com a construção de grandes avenidas, praças, cafés e teatros, ressaltava a intenção de modernizar o país, mas se diferenciava dos lugares mais distantes dos centros urbanos, como os espaços rurais. A infância pobre e desvalida das cidades era um problema a ser solucionado na zona rural. Contrastava com a ideia de progresso que se angariava com o desenvolvimento da urbanização. Assim, temáticas como reconstrução da educação nacional, higiene, legislação, educação rural, infância, ensino primário e secundário circulavam frequentemente nas revistas e jornais, destacando os problemas educacionais.

A problemática rural emergia como um tema habitual entre os intelectuais, para projetar uma civilização a partir da oferta de conhecimento à sociedade. Assim, o presente capítulo submete-se a uma análise da construção da educação rural para o país, como peça-chave do movimento civilizatório, que visava ao progresso da nação pela saúde e educação. Para isto, vamos utilizar os artigos sobre educação rural no periódico *Infância e Juventude*, como fonte primária. Como fonte secundária, foram apreciados artigos que

dialogam com a educação rural e seus temas abrangentes: infância, ensino, métodos e endemias rurais.

A revista circulou entre os anos de 1936, ano de criação, e 1937, ano de encerramento. Tratava-se de um período de transição do Governo Constitucional para o Estado Novo,[1] ambos dirigidos por Getúlio Vargas. Diante desse cenário político é possível identificar diferentes discursos, temáticas e linguagens que versavam para projeções de educação da infância e dos jovens brasileiros.

A *Infância e Juventude* constituiu-se como mensário de cunho pedagógico, destinada a educadores e famílias, contendo temáticas de educação escolar e do lar. Trazia assuntos diversos a respeito do ensino, higiene, legislação e projetos educacionais. Como ilustra Luca (2008, p. 141), "A ênfase em certos temas, a linguagem, e a natureza do conteúdo tampouco se dissociam do público que o jornal ou revista pretende atingir". O olhar voltado aos artigos referentes à educação rural da *Infância e da Juventude* possibilitou o aprofundamento do debate pedagógico divulgado pelos intelectuais envolvidos nesse projeto civilizatório.

O periódico promoveu reflexões em torno de uma nova perspectiva de reparo nacional, tendo a educação como veículo. As temáticas da revista foram demarcadas pela contraposição de concepções políticas recorrentes nos propósitos dos intelectuais engajados nesse movimento de renovação educacional. Em uma perspectiva escolanovista[2] disseminou seus ideais por diferentes frentes: conferências, congressos, boletins e periódicos. Tais ferramentas foram utilizadas como meio de propagação de uma

[1] O Governo Constitucional (1934 a 1937) compreende-se pela reeleição de Getúlio Vargas após a criação da nova Carta Constitucional que previa eleição presidencial. O regime do Estado Novo (1937-1945) instalou-se com a imposição do regime totalitário de Getúlio Vargas no controle social e político do país (Jambeiro *et al.*, 2004).

[2] "Na proposição de uma nova educação para uma nova civilização, condensava-se todo um programa modernizador de reforma da sociedade pela reforma da escola e demarcava-se o recorte que efetuavam no campo das iniciativas de organização nacional através da organização da cultura" (Carvalho, 2004, p. 96).

política pedagógica. Como parte desse projeto, reformadores sociais, educadores higienistas, médicos e filantropos congregaram esforços em torno da reconstrução do país nos moldes modernos.

Destarte, este trabalho assume como centralidade os estudos sobre a educação rural propagados pela *Infância e Juventude*. Para isto foi realizado um levantamento, a partir dos títulos de todos os artigos contidos nas 18 edições da revista. Após a leitura, foram selecionados trabalhos cujos títulos remetiam à educação rural. Os textos sobre essa temática versaram em diferentes abordagens: ensino, clubes agrícolas, endemias rurais, metodologias, escola primária e assistência. A revista *Infância e Juventude* difundiu através dos seus escritos o ideal reparador da educação, em torno da criação de um sentimento de nacionalidade, que permeou várias áreas, entre elas: educação, higiene, saúde e trabalho. Assim, esse estudo desenvolve-se nas seguintes partes: Introdução; Reflexões sobre a Educação rural no Brasil; Educação rural aos olhos da Infância e Juventude (1936-1937); Considerações finais.

Reflexões sobre a Educação rural no Brasil

Na primeira metade do século XX, a construção de uma nacionalidade brasileira era uma questão. Havia a percepção de ausência de unidade nacional, que revelava "a distância entre o país que se conhecia e o país que ainda deveria ser conhecido, ambos o mesmo Brasil" (Freitas, 2001, p. 13). A existência da dualidade causada pela oposição urbano e rural, moderno e arcaico, alargava a lonjura entre eles. Essa reflexão foi palco para o movimento educacional, higienista, social e político na tentativa de solucionar a problemática da ausência de unidade nacional.

Diante deste cenário, emergiram projetos educativos que vislumbravam diminuir as distâncias entre os diferentes Brasis, integrando o urbano ao rural. Freitas (2001) nos conduz a pensar que os antagônicos moderno/antigo, urbano/rural, cidade/campo, eram fatores que marcavam a divisão do país em realidades contrastantes. Entretanto, é possível identificar que as marcas do

atraso nos espaços rurais também estavam presentes nos urbanos, como educação, assistência e saúde pública.

Até a década de 1950, o Brasil teve a maior parte da população considerada rural. Os estudos de Bomeny (2001), de modo geral, indicavam que no período de 1900 a 1950, cerca de 60% da população brasileira era rural e praticava atividades agrícolas. Em um Estado basicamente rural até a década de 1950, nivelar a zona rural com a zona urbana era o desafio. A partir da década de 1970, foi possível notar o fenômeno da urbanização, isto é, a população da zona urbana cresceu em proporção superior à população rural. Havia um fluxo migratório progressivo do campo para a cidade (Nunes, 2018). De acordo com Mendonça (2007), um dos fatores que contribuiu para o aumento da urbanização no país foi a crise econômica mundial causada pela queda da bolsa de Nova York (1929). Essa ocasião teve impacto na economia nacional e influenciou a diminuição da exportação de café. Além disso, a atividade cafeeira já estava em risco no Brasil devido às limitações que a produção de café trazia, como a plantação em grande extensão de terras e dificuldade em diversificar os cultivos.

Apesar da crescente urbanização, o Brasil ainda se apresentava como um país cindido. Com Freitas (2001), pode-se notar que a heterogeneidade entre os Brasis motivou a reconstrução da nação tendo como viés a educação.

> Perdidos em tempos distintos, os brasileiros precisariam ser conhecidos, a realidade deveria ser enfrentada, e acima de tudo, seria necessário impedir que as configurações regionais continuassem a inviabilizar a nova configuração nacional que se buscava (Freitas, 2001, p. 16).

Durante a década de 1930, o país passou por transformações na configuração educacional, sanitária e política. A república café com leite, organização econômica entre as oligarquias de São Paulo e Minas Gerais, foi interrompida. A aliança entre as oligarquias foi desfeita devido à candidatura de Júlio Prestes, representante de São Paulo, e oposição do estado de Minas Gerais. Essa nova configuração política encadeou na união entre os estados de Minas

Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba. Juntos, formaram a Aliança Liberal e indicaram Getúlio Vargas à presidência. De acordo com Schwartzan (2000), Júlio Prestes foi eleito, porém com pouca popularidade na classe trabalhadora. A falta de apoio popular motivou a organização de protestos e revoltas contra a nova presidência da república. Em novembro de 1930, houve a queda do regime e a posse de Getúlio Vargas.

O ensino agrícola foi influenciado pela mudança no cenário político. Além do apoio dos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, o governo de Vargas contou com a colaboração das forças armadas. Essa união instalou o governo provisório, de 1930 a 1934. O novo governo foi marcado pela implantação de políticas públicas direcionadas à educação e saúde, vide a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1931. Pode-se observar em Hochman (2001), que durante a primeira república houve ações nesse sentido, tais como: Departamento Nacional de Saúde (1920), com finalidade de centralizar serviços médicos e instruções higiênicas; Serviço de Profilaxia Rural (1923); atuação na proteção dos trabalhadores (1923); obras de saneamento da zona rural. Essas medidas buscavam diminuir as ausências de serviços públicos nas áreas rurais.

Com Freitas (2001), pode-se notar que o marco do movimento de renovação educacional na década de 1930 foi o manifesto *A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo*, que expressava a base do pensamento social brasileiro nas primeiras décadas da República (2001, p. 16). Foi um movimento marcante por consignar os planos dos pioneiros da Educação Nova, com as assinaturas de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Edgard Roquette-Pinto, Lourenço Filhos e outros. O Manifesto destacou o posicionamento dos intelectuais brasileiros sobre a reconstrução nacional pela educação.

Em relação à educação rural, houve mudanças significativas no decênio de 1930. Durante esse período o Estado interferiu expressivamente na educação rural, pela intervenção do Ministério da Agricultura (MA). Surgiram propostas de integração do trabalho

no campo com o saber científico, por meio dos Aprendizados Agrícolas, Patronatos e, posteriormente, os Clubes Agrícolas. Getúlio Vargas foi reeleito (1934) e iniciou-se a gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP).

A reeleição de Vargas representou novas medidas de organização da educação, a partir da direção de Gustavo Capanema no Ministério de Educação e Saúde Pública (1934). Com isso, a educação rural, antes sob a responsabilidade da pasta da Agricultura, perdeu seu controle majoritário e passou a dividi-lo com o Ministério da Educação e Saúde Pública. Essa nova realidade gerou uma dualidade entre os poderes, proporcionando uma separação entre a supervisão do ensino agrícola pelo Ministério da Agricultura e as responsabilidades gerenciais do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP).

A educação rural no Brasil, foi vista em dois movimentos diferentes. O Ministério da Agricultura focava no economicismo da educacional. Acreditava na formação da população rural pelo trabalho, a partir de qualificação profissional nas escolas práticas. Já o Ministério da Educação e Saúde projetava um ensino pautado na criação de valores éticos, morais e higiênicos. Porém, ambos vislumbravam o trabalho como fundamento da educação rural. Nota-se a reorganização do ensino agrícola no Decreto nº 23. 979 de 1934:

> Os antigos Patronatos, por exemplo, passariam para a alçada do Ministério da Justiça, dando origem ao Serviço de Assistência ao Menor (SAM), de caráter semelhante ao vigente na Primeira República. Já os Aprendizados seriam reclassificados segundo nova tipologia institucional que previa, até a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA) de 1946, emanada do Ministério da Educação, três tipos de cursos distintos: A) o Ensino Agrícola Básico – com três anos de duração e destinado a formar capatazes a partir de uma clientela composta por jovens a partir de 14 anos e que tivessem cursado o primário completo, preservando seu caráter de 'escola de trabalho'; B) o Ensino Rural – com duração de dois anos e formador de trabalhadores rurais, a partir de um público integrado por crianças maiores de 12 anos e que já tivessem recebido '*alguma instrução primária*', sendo totalmente baseado em aulas práticas; e finalmente C) Curso de Adaptação – esse sim uma inovação quanto ao período anterior, posto que não mais dirigido crianças e adolescentes, mas sim ao chamado '*trabalhador*

> *em geral'*, quase sempre adulto e '*sem qualquer diploma ou qualificação profissional prévia'*. Justamente pela especificidade de seu público-alvo, os Cursos de Adaptação não contavam com calendários formais, organizando-se em qualquer época do ano e tendo por marca sua rápida duração, sendo a matrícula '*ao alcance de todos, sem distinção de sexo ou idade*' (Mendonça, 2007, p. 251-252, grifos da autora).

O Decreto nº 23. 979 de 1934 foi um marco referencial na transição da organização do ensino e educação rural entre os ministérios. Percebe-se que as instituições com caráter assistencial e educativo, como os Patronatos Agrícolas, ficaram sob a responsabilidade do Ministério da Justiça. As instituições de ensino foram encaminhadas para o Ministério da Educação e Saúde, a exemplo dos Escolas Agrícolas. Essa diferenciação entre as atividades rurais expressou o caráter social do Estado, em um modelo que colocou em desenvolvimento ações públicas de educação e saúde. Assim, durante o governo provisório de Vargas (1930–1934) o Estado estava voltado às políticas de assistência ao homem e concepção no trabalho e na educação como fontes de progresso (Gomes, 2003).

> Esta nova preocupação com a organização ao mesmo tempo humanista e científica do trabalho vinha se desenvolvendo segundo seus defensores, desde o momento inicial do processo revolucionário, ainda em 1930. Ela se traduzia por duas grandes iniciativas: as criações do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e do Ministério da Educação e Saúde. As medidas administrativas e legislativas levada a efeito por esses dois ministérios revelavam a cooperação necessária para a superação de todos os problemas dos trabalhadores brasileiros. Tratava-se, de fato de uma concepção totalista do trabalho, atenta as mais diversas facetas da vida do povo brasileiro: saúde, educação, alimentação, habitação etc. (Gomes, 2003, p. 448).

Nessa perspectiva, investir no trabalhador, favorecendo condições dignas, foi considerado um meio de ascensão ao progresso. Apesar das diferenças entre o Ministério da Educação e Saúde e o Ministério da Agricultura, percebe-se a credibilidade na educação das infâncias pelo trabalho, como também a integração

entre o meio rural e o urbano na formação do homem brasileiro, desde a infância à fase adulta.

> Por intermédio das instituições de caráter assistenciais às crianças pobres, ampliou-se o poder de alcance das escolas, promovendo atividades complementares, a exemplo do pelotão de saúde, do prato de sopa, do copo de leite, das ligas de bondade, do escotismo, da assistência dentária e médica, da inspeção escolar, das colônias de férias, das cooperativas escolares, dos clubes de leitura, das exposições de trabalhos manuais, dos círculos de pais e professores, da literatura pedagógica, das bibliotecas escolares, do cinema escolar, do rádio, do intercâmbio interestadual e internacional escolar e das excursões escolares (Camara, 2010, p. 135).

É importante destacar o papel da educação da infância nessas organizações, a preocupação com a sua formação e o porvir. Assim podemos compreender que o Estado teve a intenção de incluir valores morais, éticos e higiênicos desde os primeiros anos de vida do indivíduo para transformar-se em um homem de bem e disseminar os saberes assimilados em seu meio social.

O contexto educacional, na primeira metade do século XX, foi marcado pela crescente urbanização e movimentos de reformas. Essas ações cindiram o país em diversas realidades. Enquanto os centros urbanos representavam a modernidade nacional (Camara, 2010), a zona rural convivia com a precariedade sanitária e educacional. Para Freitas (2001, p. 14), "Tais estruturas ausentes, contudo, estavam timidamente presentes na vida urbana que o país possuía. As cidades, porém, estavam de costas para o sertão". Somado a isso, pode-se constatar que havia desarmonia entre as políticas públicas ofertadas nestas zonas. Entretanto, o país como um todo sofria com ausências de investimentos em formação e saúde. Nestas circunstâncias, crescia o pensamento social que vislumbrava projetar uma civilização integrada e ampliar a instrução pública. Assim, um conjunto de reformas educacionais se manifestou.

Projetos reformadores da instrução pública aconteceram em vários estados da federação, a exemplo do Distrito Federal, com Carneiro Leão (1922–1926), Fernando de Azevedo (1927–1930) e Anísio Teixeira na Bahia (1924–1929) e no Distrito Federal (1931–

1935). Conforme Camara (2010), os projetos apresentaram diferenciações, mas as iniciativas reformistas empreendidas nos estados visavam solidificar bases para a elaboração de um projeto para a reconstrução da identidade nacional, a partir da promoção do ensino. Além disso, outros intelectuais estiveram à frente de debates educacionais nos periódicos, seminários e conferências solicitando ao Estado mais comprometimento com a educação. Neste movimento, pode-se ressaltar a participação de Fernando de Azevedo, Roquette-Pinto, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Edgar Sussekind e outros, nas Conferências Nacionais de Educação, realizados pela Associação Brasileira de Educação nas décadas de 1920 e 1930.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde (1931) e, posteriormente, o ingresso do ministro Gustavo Capanema de 1934 a 1945, iniciou-se um período de reforma da educação. No início da gestão Capanema, alguns projetos foram desencadeados, entre eles está o incentivo à cultura pelo Serviço de Radiodifusão Educativa (1937) e cinema educativo, a elaboração inicial do Plano Nacional de Educação (1936), a reforma no ensino secundário. Segundo Schwartzman (2000), os feitos do ministério Capanema estão presentes nos dias atuais. A organização do sistema educacional único, ministrado em língua portuguesa, controle estatal, criação de escolas profissionais, custeio da educação pública e auxílio governamental nas instituições privadas, legislação e fiscalização do sistema educacional, constituíram as ações do ministério Capanema durante a sua gestão.

Gomes (2003) identificou, no período da administração de Gustavo Capanema, um ministério humanista, cuja educação da família brasileira foi a base fundamental para a expansão de ações para o aperfeiçoamento moral, intelectual e cívico social. Nessa perspectiva humanista, a família caracterizou-se como a célula vital para o projeto estado novista, que pretendia alcançar o modo de vida do homem (Gomes, 2003). Assim, emergiram algumas iniciativas que objetivavam educar a família, como: a reorganização do ensino adaptado ao meio rural nos debates do Plano Nacional

de Educação de 1936, a criação do Serviço Nacional da Radiodifusão Educativa, e outros.

O periódico *Infância e Juventude* foi palco para os posicionamentos da Associação Brasileira de Educação (ABE), Sociedade de Amigos de Alberto Torres e dos educadores,[3] Isaias Alves, J. Moreira de Souza, Leoni Kaseff, acerca do ruralismo pedagógico. Esse movimento integrava diferentes agentes sociais, em favor de uma ideologia política na proteção dos interesses da zona rural (Mendonça, 1997). Acreditava-se em uma escola adaptada à metodologia de ensino apropriada à vida agrícola, com promoção da educação e cultura por transmissões de instrução popular via rádio educativo, clubes agrícolas e ensino profissional.

Educação Rural aos olhos da Infância e Juventude

> E' que hoje não tivemos, senão excepcionalmente, escolas rurais, no sentido exato do termo, escola útil ao homem do campo, que moureja desajudado de ensinamentos e de assistência capazes de elevares o seu nível de vida, material e espiritual. A escola que o serve forma desadaptados e infelizes, por despertar ideias que não condizem com as suas preocupações comuns, e ainda por deformá-lo, física e intelectualmente (Souza, 1936, p. 263).

A função da escola rural foi assunto recorrente na *Infância e Juventude.* Educadores encontraram terreno fértil para argumentar e defender propósitos para a educação rural. De acordo com Camara e Nunes (2020), a revista *Infância e Juventude*, fundada e organizada por Renato Americano, divulgou cerca de 18 exemplares, com a colaboração de sócios efetivos e temporários no seu desenvolvimento e circulação. Os estudos das autoras identificaram o arranjo da revista e as funções do respectivo corpo editorial.

[3] Isaias Alves, professor e membro do Conselho Nacional de Educação; Joaquim Moreira de Souza, diretor técnico da revista Infância e Juventude nos primeiros meses de 1936, membro da Diretoria Nacional de Educação e diretor da Instrução Pública no estado do Ceará no ano de 1934; Leoni Kaseff, assistente técnico da Universidade do Brasil.

> Quanto ao corpo editor, importa destacar a crescente participação do proprietário Renato Americano. A partir da terceira edição, publicada em agosto de 1936, é possível identificar a presença de Americano exercendo, concomitantemente, as funções de editor fundador e de diretor administrativo da revista até a sua extinção em dezembro de 1937, um mês após a instauração do Estado Novo. Do corpo diretor colaboraram, por um curto período de tempo, Joaquim Moreira de Souza, como diretor técnico e Stella Aboim, como secretaria. Professora de História Natural e de Desenho da Liga dos Professores da Capital do País, Stella Aboim envolvida com questões associadas à educação e ao magistério. Quanto ao professor Joaquim Moreira de Souza foi membro da Diretoria Nacional de Educação, atuando como diretor de instrução pública do Ceará, em 1934. Neste ano participou da coordenação da 6º Conferência Nacional de Educação ocorrida em Fortaleza (Cavalcante, 2000). Na revista, representou a Diretoria Nacional de Educação em muitas publicações em que expôs propostas de metodologia de ensino para as escolas rurais. Sobre Renato Americano não foi possível localizar indícios que permitisse articulá-lo a grupos de professores ou movimentos sociais, diferentemente de Joaquim Moreira de Souza e Stella Aboim, figuras engajadas em várias frentes de atuação e debates acerca da educação ao longo da década de 1930 (Camara; Nunes, 2020, p. 179).

Acordando com Bloch (2001), a pesquisa histórica busca investigar os fatos produzidos, logo pretendemos analisar os artigos encontrados por este estudo como fontes.[4] Os textos foram localizados nas 16 edições da revista *Infância e Juventude*, no setor de periódicos da Biblioteca Nacional.[5] Assim, buscou-se investigar os dados, a partir do levantamento das obras a respeito da educação rural, publicadas nas edições encontradas.

[4] Esta pesquisa estudou a revista *Infância e Juventude* como fonte. Para maiores informações sobre o periódico, ver em: Camara, Sonia; Nunes, Cinthya. *A Revista Infância e Juventude e os debates em torno do Plano Nacional de Educação de 1936 a 1937*. *Cadernos de História da Educação*, 19 (2), 628-648. Cf. https://doi.org/10.14393/che-v19n2-2020-21, 2020.

[5] Foram localizados dezesseis exemplares da Infância e Juventude (números 3 ao 19) na Biblioteca Nacional, em formato físico. Os periódicos nº 1 e 2 não foram encontrados.

Quadro 1 - Artigos da *Infância e Juventude*

Temática	Autor	Título da obra	Nº/ p. / ano.
Ensino	Noemia Saraiva de Mattos Cruz	Ensino rural	1/ 29/ 1936
Ensino	Isaias Alves	Ensino Normal, urbano e rural	2/ 85/ 1936
Ensino	Redação	O Ensino na zona Rural	3/ 153/ 1936
Ensino	Dulce Botelho Junqueira	Ensino Rural, Unidade Nacional e Constituição	12/ 760/ 1937
Metodologia	J. Moreira de Souza	Metodologia do Ensino primário na Escola Rural	3/ 193/ 1936
Metodologia	J. Moreira Souza	Metodologia do Ensino Primário na Escola Rural	4/ 261/ 1936
Metodologia	J. Moreira de Souza:	Metodologia do Ensino primário na Escola rural	6/ 385/ 1936
Assistência	Redação	A assistência rural em São Paulo	3/ 204/ 1936
Endemias	Gilberto Gonzaga Romeiro	As endemias Rurais no meio Escolar Verminose e impaludismo	3/ 206/ 1936
Endemias	Gilberto Gonzaga Romeiro	As endemias rurais no meio escolar verminose e impaludismo	5/ 342/ 1936
Clubes agrícolas	Manoel Alves/ Sociedades dos Amigos de Alberto Torres	O clube Agrícola Escolar e sua correlação com os matérias do programa de ensino primário	3/ 229/ 1936

Escola	Leoni Kasef	Função Civilizadora da Escola na Zona Rural	4/ 245/ 1936
Escola	J. Moreira de Souza:	A Escola primária nas zonas de açudagem	12/ 752/ 1937

Fonte: *Revista Infância e Juventude* (1936 e 1937). Quadro elaborado pela pesquisadora.

Das dezesseis edições analisadas identificou-se treze artigos sobre educação rural. Total de onze escritos no ano de 1936 e duas publicações em 1937. Percebe-se a entrada para o assunto nas revistas de números 1 ao 6, e 12. Dos treze artigos vistos no quadro acima, analisaremos apenas onze, uma vez que os textos "Ensino rural" de autoria da Noemia Cruz e "Ensino Normal, urbano e rural" do autor Isaias Alves estiveram nas duas edições não identificadas por essa pesquisa.

Há de constatar que o ano de 1936 foi mais expressivo para o debate em torno da questão rural na *Infância e Juventude*. Naquele ano destacaram-se onze artigos e em 1937, dois. Após analisar as fontes, os textos subdividiram-se em categorias elencadas por esta pesquisa. Segue os nomes das categorias e a quantidade de artigos: ensino (4), escola primária (2), metodologias de ensino (3), endemias (2), clubes agrícolas (1), e assistência (1). Pode-se notar a diversidade de abordagens no assunto, educação rural, uma vez que: "Todos os preparativos estão se tornando urgentes, para que o Brasil tenha, em breve rota segura, definitiva e claro, no tratar a matéria de importância capital do preparo de sua gente para a civilização" (Infância e Juventude,1936, p. 153).

A idealização de preparar o porvir da civilização urgia na década de 1930. A redação da revista *Infância e Juventude*, nas páginas iniciais da sua terceira edição, abriu os artigos deste número com um posicionamento frente ao Ensino Rural. Tratava-se de uma iniciativa de ressaltar seus ideais através do olhar da redação, composta por: Renato Americano, (diretor responsável e proprietário), J Moreira de Souza, (diretor técnico) e Stella Aboim,

(Secretária). O discurso abre alas da revista anunciava o teor dos artigos desta edição: o Plano Nacional de Educação. Este estava recebendo sugestões sobre o ensino primário, secundário e superior a serem incluídos no futuro Plano Nacional de Educação, que seria sancionado no ano de 1936, devido ao forte movimento lançado pelo Ministério de Educação e Saúde e Conselho Municipal de Educação (Camara; Nunes, 2020).

A preocupação com o ensino rural foi intensa no primeiro ano da revista. Os artigos circulados fizeram ecoar as propostas dos autores envolvidos no pensamento sobre o futuro da educação brasileira. Na categoria ensino, tanto a redação quanto Dulce Botelho Junqueira (assistente técnica do Ensino em Minas Gerais) fixaram seus olhares sobre a função salvadora da escola. Conclamaram o fim do abandono na zona rural e investimento nas pessoas, a fim de aprimorar a qualidade do povo e melhorar a economia.

> É ideia corrente entre os que se interessam pelas cousas do Brasil, a de que precisamos tirar do abandono as populações rurais de nosso país, pois elas que constituem 'reservas humanas superiores a quantas queiramos ou possamos importar com o fito de enriquecer e vitalizar a economia nacional' (Junqueira, 1937, p. 760).

Junqueira (1937) afirma que a educação é o meio essencial para tirar a população do abandono social. Entretanto, as escassas e precárias escolas rurais provocavam analfabetismo e evasão escolar. As instituições eram distantes das moradias, isso dificultou o acesso e permanência dos alunos no ensino. Junqueira (1937), sob a ótica de Sud Menucci[6], ressaltou: "As classes primárias transformaram-se em polvos sugadores de energia rural, porque envenenam a alma dos filhos dos nossos lavradores, criando-lhes

[6] "Sud Mennucci (1892-1948), professor, jornalista e crítico literário, foi um intelectual de expressivo destaque na sociedade de educação paulista. Embora o seu nome não esteja nas coleções dos grandes educadores brasileiros, seus estudos e pensamentos oferecem a oportunidade de discutir a dialética entre campo e cidade, destacando questões sobre o ensino rural, o abandono do campo e a inviabilidade da urbana" (Menezes; Nosella, p. 73, 2017).

no íntimo a enganosa e perigosa miragem da cidade" (Junqueira, maio, 1937, p. 760). O pensamento da autora reflete a preocupação com a educação rural nos anos 1930. De acordo com Rizzini e Barros (2013), o governo de Getúlio Vargas investiu em planos sanitários, formação técnica, saneamento rural e controle migratório. O vislumbre da cidade relacionava-se à circulação de caracterização da vida rural em incivilizada, insalubre e limitada.

O encantamento pela cidade demonstrava a ideia de que lá estava a modernidade. Portanto, migrar para a zona urbana era uma possibilidade de progredir socialmente. Conforme Le Goff (1990) as noções de moderno e arcaico poderiam ser identificadas na zona rural e urbana. Isto porque na década de 1930 o Estado caminhava lentamente para políticas públicas de educação, saúde e assistência à população. No entanto, a maior concentração de investimento nessas áreas estava na zona urbana e com isso a concepção de modernidade associava-se ao urbano, enquanto o rural contava com baixa aplicação de recursos e titulação de lugar demarcado pelo atraso. Acordando com Le Goff (1990) pode-se notar a oposição antigo e moderno, rural e urbano como complexos binômios. Entende-se o desequilíbrio entre o par urbano/rural, porém o lugar moderno também encontrava as marcas do atraso. Mendicância, promiscuidade, violência, insalubridade, analfabetismo, febre amarela, tuberculose entre outros problemas também assolavam a população urbana.

Dentre os assuntos mencionados nesse periódico os artigos trazem possibilidades para solucionar as questões educacionais. Indicavam medidas, como a mudança na estrutura dos cursos normais para preparar professores e a adaptação das escolas rurais para atividades teóricas e práticas de agricultura. Os estados do Ceará (primeira escola normal rural), Bahia e Pernambuco tiveram iniciativas de investimento em escolas normais rurais. O estado de Goiás inovou com a criação da disciplina de Agricultura e Indústria Rural nesses cursos. Além das escolas, os congressos ruralistas e clubes agrícolas compuseram um plano em comum:

desenvolvimento nacional pela integração da zona rural nas atividades econômicas e formação do futuro dessa população.

Araújo (2012) destaca que as ideias fundantes do ruralismo nasceram da crítica ao crescente urbanismo e industrialismo nas primeiras décadas do século XX. Com a expansão do ensino nos anos de 1930 houve intensa circulação de pensamentos em torno da unidade nacional, valorização da vida natural, instrução rural, entre outros. A base desse ideário pautava-se no intelectual Alberto Torres e no educador Sud Mennucci, ambos acreditavam que o ensino não estava adaptado à diversidade regional brasileira.

A concepção ruralista criticava a ideia de educação rural voltada aos moldes estrangeiros, implementados na zona urbana com escolas destinadas ao ensino técnico-industrial. Diferentemente dessa proposta, Alberto Torres e posteriormente Sud Mennucci iniciaram um movimento de reflexão das práticas pedagógicas destinadas à população rural, através da formação de professores com a criação da primeira Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (1934). Essa instituição impulsionou a instalação de outras unidades nas cidades interioranas com finalidade de ofertar conhecimento, cultura e conscientização dos docentes e das infâncias sobre o valor sociocultural rural.

Em consonância com o ruralismo pedagógico, a assistente técnica do Ensino em Minas Gerais, Dulce Botelho Junqueira (1937) constatou que havia desafios a serem enfrentados pelos brasileiros. Dentre eles, educação, nacionalidade e a constituição. Assim, a formação e integração da população rural ao ensino, desde a preparação da infância pela escola primária ao 1º e 2º graus precisavam de fundamentação teórica e prática especializada nas particularidades da vida agrícola. Dentre esses, estudos da terra, plantações, técnicas de agricultura, entre outros. Junqueira (1937) anunciava o despreparo de profissionais, baixo incentivo à formação de professores, salários dos docentes inferiores a valores

de 80$000 a 180$000[7] (oitenta mil réis a 180 mil réis) e escassez de escolas rurais. Apesar das dificuldades ressaltadas, tanto Junqueira (1937) quanto a redação deste periódico (1936) destacaram a primazia na atenção à criação e manutenção de escolas rurais para a integração dos Brasis.

Na perspectiva de civilizar o brasileiro, a *Infância e Juventude* ressaltava a falta de infraestrutura básica para a população rural do país, sobretudo os sertanejos. Devido à escassez de medidas sanitárias e educativas, o projeto de civilizar o Brasil e a sua gente tornou-se cada vez mais distante. O periódico conclamava intelectuais e governantes para voltarem seus olhares para o campo. Os artigos, quanto às metodologias rurais, apontavam na direção de sugestões de investimento na agricultura, na formação dos seus trabalhadores, saúde familiar e educação da infância.

> Quando os imperativos da vida em sociedade reclamaram maior soma de atividades e mais desenvolvida capacidade de adaptação ao meio, multiplicaram-se os expedientes de adestramento e foi então que surgia a escola, lugar onde se ia aprender a viver bem na comunidade, pois os rudimentos da aprendizagem natural, ao lado dos mais velhos, já não bastavam para satisfazer as imposições de ordem material e espiritual da vida. Criou-se a técnica de bem viver e com ela a arte de ensinar, de conduzir, de encaminhar, para os êxitos sociais (Souza, 1936, p. 194).

No assunto, metodologias para o ensino primário rural houve três artigos. Todos de autoria do Joaquim Moreira de Souza, publicados nas edições 3, 4 e 6 respectivamente. A presença do autor demarcou as inquietações de um educador cearense com frequente atuação nas melhorias do ensino rural. Joaquim Moreira de Souza foi membro da Diretoria Nacional de Educação nos anos de 1936 e 1937, diretor de Instrução púbica do Ceará e coordenador

[7] De acordo com o Decreto-Lei 2162, de 1940, o salário mínimo custava 240 mil réis. De acordo com DIEESE (2010, p. 99-100), [...] quando instituído em 1940, foram definidos 14 valores para os "salários mínimos regionais no Brasil. O menor valia 90$000 (noventa mil réis), para o interior do Nordeste, e o maior equivalia a 240$000 (duzentos e quarenta mil réis), para a então Capital Federal, a Guanabara".

da 6ª Conferência Nacional de Educação (Ceará) no ano de 1934 (Camara; Nunes, 2020). Os textos tratavam de reflexões sobre o ensino rural, métodos e estratégias para educar esse público. Divididos em três edições: na primeira o autor abordou a função da escola, na segunda a importância de ter uma escola adaptada ao meio e na terceira propôs a inserção de clubes agrícolas em cada escola rural, com a finalidade de nortear o trabalho pedagógico das escolas rurais primárias. Sobre Ensino Rural os trabalhos intitulados, *Metodologia do Ensino Primário na Escola Rural* destacaram as finalidades do ensino primário e aplicabilidade na zona rural. Para Souza (1936), a educação primária fornecia o primeiro acesso à escola, porém a escola não estava adequada às necessidades do seu povo. Diante desses apontamentos é possível constatar que houve um chamado para pôr a educação como centro do crescimento social e intelectual da nação. A escola assumia o papel de preparar a infância para a sociedade que estava inserida com papel de formação social, intelectual e ética do indivíduo.

> Na maneira primitiva de viver, em contato com a natureza, banhado na luz, exposto ao ar, comendo frutos da terra, onde nascera, o homem era relativamente feliz. Compreendeu, depois, a necessidade do auxílio mútuo e reuniu a família. Fez-se a sociedade e constituiu-se Estado, em evolução lenta e em demorados estágios. Apesar do Estado, o homem é homem, com todas as suas necessidades. Tem que o Estado dá-lhe aquilo de que carece (Souza, 1936, p. 195).

Os apontamentos de Souza (1936), são pertinentes para a compreensão da função da escola na década de 1930. Conforme o autor, na ausência da família, o Estado deveria prover através da escola meios para que os alunos aprendessem na primeira infância alguns conceitos básicos: higiene, desenvolvimento de aptidões, educação moral e cívica e obediência às regras sociais como formas de viver harmoniosamente. O ensino primário crescia no pensamento intelectual como possibilidade de formar integralmente o ser. Com instrução moral, intelectual, sanitária e cívica era possível contribuir para o bem-estar social.

O autor defendia o planejamento de metodologias específicas ao ensino rural. Assim, os métodos sintético, analítico e dedutivo muito utilizados nas escolas urbanas tangiam insuficientes para a zona rural (Souza, 1936). As formas anunciadas partiam da compreensão de uma premissa menor para uma geral ou vice-versa. Podemos citar como exemplo, a apresentação de letras, sílabas, palavras, frases e textos no método sintético e analítico com a exploração do todo até a decomposição em palavras e sílabas. Assim, Souza (1936) propôs maior investimento na metodologia de centros de interesses. Nestes, os conteúdos ministrados seriam organizados em torno de um núcleo integrador aos conceitos e práticas.

Nessa perspectiva, os clubes agrícolas formavam uma possibilidade de formação destinada à profissionalização da futura mão de obra. A escola funcionaria como um meio de preparação do homem útil à pátria. Além da associação da educação ao trabalho como elemento fundamental à formação dos alunos das escolas primárias rurais. Conforme Nicolau (2016), os Clubes Agrícolas objetivavam a criação de líderes para a formação de futuros trabalhadores. Para ingressar nos clubes os alunos, precisavam ter entre 8 e 18 anos e saber ler e escrever. Aceitavam alunos de escolas primárias vinculadas ao clube ou não.

A base da formação nos clubes estava em função da preparação das crianças e jovens para se tornarem produtores agrícolas modernos. Os clubes orientavam seus membros "ao conhecimento científico, racional e objetivo – proporcionado por escolas – procurando afastar os jovens das crenças e mitos das tradições culturais das duas comunidades rurais" (Nicolau, 2016, p. 63). O ensino da ciência nos Clubes favorecia o desenvolvimento mais preciso da atividade agrícola, utilizando técnicas atualizadas nas produções.

Em Souza (1936), as metodologias significativas para as escolas rurais versavam com a proposta dos clubes agrícolas, com unificação do ensino teórico ao prático. Isto significava um fator importante para a consolidação de ações pedagógicas voltadas ao

desenvolvimento da criança por meio de atividades ao ar livre, exploração da natureza, cooperação, observação e análise.

> A metodologia dos clubes agrícolas não está fora dessa concepção, pelo movimento, pelo dinamismo e pelas realizações que visa, e, ainda não está, quando se pensa que 'a educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social, tendo por objeto suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política, no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina (Souza, 1936, p. 391).

Os clubes agrícolas estavam associados à formação integral do cidadão. Com foco em concentrar interesses nos centros sociais que atuassem em parceria com a escola, o clube agrícola ponderou-se na principal ponte articuladora entre a educação escolar e a família, através do trabalho agrícola. Além dos outros centros de interesse que a escola pudesse formar.

A expansão de clubes agrícolas nas escolas rurais indicados nos estudos de Souza versou para a abordagem de Manoel Alves da Sociedade de Amigos de Alberto Torres em 1936. De acordo com Nicolau (2016), esse grupo iniciou em 1932, com um conjunto seleto de personalidades brasileiras e encerrou em 1945. Com lema de divulgar os conhecimentos de Alberto Torres (intelectual e político fluminense), a Sociedade de Amigos de Alberto Torres buscava aprimorar a agricultura, valorizar as atividades agrícolas, diminuir a migração entre as zonas rural/urbana. Os membros da Sociedade afirmavam a unificação nacional pela educação rural, a partir da criação de medidas para exigir do Estado maior investimento nas escolas rurais.

Imagem 1: Alunos colhendo algodão no campo do Clube Agrícola Escola Normal Rural do Juazeiro

Fonte: *Infância e Juventude*, nº 3, 1936, p. 245. Alunos colhendo algodão no campo do Clube agrícola da Escola Normal Rural do Juazeiro, no Ceará, Infância e Juventude.

Na imagem acima podemos ver a prática de colheita sendo inserida na Escola Normal Rural do Juazeiro, no estado do Ceará, como atividade do Clube Agrícola. Pode-se observar estudantes do gênero feminino aprendendo atividades agrícolas, através da aula prática de colheita de algodão. Sobre os Clubes Agrícolas, observamos no artigo de Manoel Alves, representante da Sociedade de Amigos de Alberto Torres, na terceira edição da *Infância e Juventude*, ênfase nos ideais nacionalistas do seu grupo, defendido em circular referente ao relatório de clubes agrícolas na cidade de Perdões, no texto intitulado "O clube Agrícola Escolar e sua correlação com as matérias do programa de ensino primário". Outra abordagem foi notada em Alves (1936), que demonstrou a funcionalidade dos Clubes em defesa de um ensino integrado entre conteúdo e prática.

> Desde a fundação do Clube Agrícola aparecem motivos de associação ás matérias do Programa Oficial. É a Língua Pátria que se cultivava com a ideia ventilada em classe; é a História que se ensina, fazendo-se que as crianças

> conheçam os grandes estadista, seus feitos, ideais, etc.; a Aritmética, obrigando que se conheçam os cálculos de despesa e rendimento do Clube; a Geografia, estudando os lugares primitivos das diversas culturas, países de maior população, exportação e consumo; Ciências Naturais, ensinando a distinção de animais, vegetais e minerais; o Desenho, aproveitando todas as iniciativas e delas se servindo para os motivos de reprodução em cores, formas e etc. No que se refere aos trabalhos manuais, o Clube Agrícola coloca ao alcance das crianças os mais variados motivos que podem ser aproveitados em bordados, recorte e modelagem, tudo dentro de uma norma perfeita que se caracteriza não por ser sentido amplo e diverso, mas pelo valor educativo que encerra (Alves, 1936, p. 229).

Com a perspectiva de tornar a escola útil aos alunos do campo, a ideia de clube agrícola circulava em torno da educação integral. Uma relação recíproca entre a ciência e a experiência, em que o professor estivesse em contato direto com as aptidões dos alunos, a fim de aprimorá-los ao longo do tempo. Neste sentido, o clube agrícola construía uma relação entre o saber formal e o informal, possibilitando ao aluno o contato com as ciências e a prática das atividades agrícolas, desenvolvimento das faculdades mentais, concepção de valores e conhecimentos sobre saúde e atitudes higiênicas para atuar no combate às endemias rurais.

As temáticas, saúde e higiene nas escolas estavam em constante evidência devido às endemias rurais. Gilberto Romeiro (1936), superintendente de Educação, Saúde e Higiene Escolar do Departamento de Educação do Distrito Federal, ressaltou que as doenças, verminoses e impaludismo tornavam-se um risco às escolas rurais. Essas instituições localizavam-se em lugares distantes do restante da cidade. Alunos e professores encontravam dificuldades de acesso e permanência nestas unidades. Romeiro (1936) destacou a dificuldades de manter professores e alunos nas escolas.

> As escolas muito afastadas, uma das outras, constituem quase que unidades inteiramente isoladas, tendo mesmo algumas características próprias, o que torna muito difíceis as concentrações do pessoal docente e mais ainda do discente, que em grande parte desconhece a cidade do Rio de Janeiro (Romeiro, 1936, p. 208).

A escola rural se consolidou como principal fonte de conhecimento, cultura e lazer para essa população. E até mesmo lugar de informações e educação sanitária. Em meios rurais, as escolas eram escassas; cerca de uma escola rural por municipalidade funcionando de forma mista (ambos os gêneros). De acordo com Silva (2017), várias escolas mistas rurais compreendiam turmas multisseriadas de meninos e meninas com objetivo de alfabetização. Essas instituições funcionavam dessa forma pela baixa concentração de alunos, dificultando a formação de turmas separadas por gênero e série.

Com a função de ensinar saberes comuns e específicos, a escola rural assumia duplo papel de cuidar e educar. Nesse ambiente, proliferavam doenças da região, entre elas: as verminoses (doenças transmitidas por vermes), impaludismo (malária), anemia e doenças intestinais comum ao meio. A população de adultos e crianças em idades escolares se apresentava contaminada constantemente. Isso tinha como consequência o aumento nos índices de evasão escolar. A ausência dos alunos nas escolas dificultava novos esclarecimentos sobre higiene e meios de combater vermes e bactérias comuns na zona rural. De acordo com as pesquisas de Romeiro (1936), na escola mista do 19º Distrito, localizada na Penha, e nas escolas Raimundo Correia e Castro Alves, na circunscrição da Guaratiba, evidenciaram-se a gravidade e os perigos das doenças. Durante suas visitas ao laboratório de diretoria do Saneamento Rural, constatou que, na Penha, 364 alunos, com idades entre 6 e 15 anos, tinham algum tipo de verminose. Nas escolas de Guaratiba, verificou-se que 180 alunos apresentaram em seus exames elevados níveis de vermes, além de doenças intestinais, anemia e má alimentação. O autor concluiu que:

> Se a escola, tem, pois, por papel educar sanitariamente os seus discípulos e, no caso especial da escola rural, educa-los de preferência para combater as doenças tropicais tão frequentes no nosso meio, desempenha também, como reflexo que é de coletividade, a função de orientar as autoridades sanitárias

> na luta contra os males existentes no ambiente em que funciona (Romeiro, 1936, p. 209).

A educação sanitária se fazia necessária na zona rural. A escola assumia o papel fundamental de passar esse conhecimento para as crianças que habitavam as escolas rurais e essas seriam disseminadoras dos cuidados higiênicos. Neste sentido, a função da escola era orientar seus alunos aos males propiciados pelo clima e meio onde viviam. Romeiro (1936) apontou como proposta para diminuir a gravidade da situação sanitária na zona rural, os Clubes de Saúde nas escolas. Os clubes funcionariam como um pequeno posto sanitário para o atendimento dos alunos doentes, orientação aos familiares, comunicação com as autoridades sobre os problemas relacionados à saúde do local, avaliação e pesquisa das doenças comuns. Outra sugestão indicava para uma disciplina de saúde vinculada ao ensino primário para conscientizar as pessoas sobre hábitos de higiene e orientações sobre doenças.

A proposta de Gilberto Romeiro previa redução dos casos de endemias rurais, com investimento adequado em saúde na zona rural. A escola rural atuaria como um centro educativo, em um amplo sentido de cuidar e educar. Percebe em seu discurso, um ideal de educação sanitária com objetivo de transformar a sociedade através da informação.

O pensamento sobre a escola encontrado no texto de Romeiro (1936) dialoga com Kaseff (1936), em sua abordagem sobre o papel da escola. Para ele,

> A escola não se destina nem a ser uma cópia servil do que de imperfeita existe, nem a converter o cérebro da criança em colmeia de noções mirabolantes. A escola tem que ser uma face da própria vida, mas tanto possível depurada de senões, que lhe cumpre e deve imperiosamente ser aparelhada para corrigir. Ela deve melhorar a família e a sociedade, por meio de normas mais perfeitas, de modelos mais desejáveis de trabalho e de vida. Assim a escola se tornará um agente de transformações uteis, não apenas um aparelho de adaptação a condições necessárias já existentes (Kaseff, 1936, p. 248).

A respeito da escola rural analisaram-se dois textos. O primeiro, intitulado *Função civilizadora da escola rural*, escrito por Leoni Kaseff (1936, nº 4) e o segundo, *Escola Rural nas zonas de açudagem* (1937, nº 12), de autoria de J. Moreira de Souza. Na concepção de Leoni Kaseff (1936), assistente técnico da Universidade do Rio de Janeiro, percebe-se a intenção de despertar a consciência à realidade nacional e suas múltiplas facetas. Kaseff (1936) propôs novos rumos para a educação nacional, tendo como princípio o ensino rural.

> A educação inda a melhor, não é uma receita, nem para todos os tempos, nem para melhor quaisquer situações. A orientação do ensino, pra representar um fator construtivo da grandeza de um povo, deve inspirar-se nos progressos da ciência e da democracia, mas só pode ser determinada pelo sentido próprio das aspirações nacionais, dentro das possibilidades reais do tempo e do meio. Cumpre, portanto, consultar aquelas aspirações e essas possibilidades, antes de pôr a seu serviço um sistema apropriado de organização escolar (Kaseff, 1936, p. 247).

Diferentemente da cidade, a zona rural ansiava por investimentos que possibilitassem maior integração entre o sujeito rural e o meio. Tendo em vista a escola no centro do conhecimento do indivíduo, esta escola atuaria na educação integral do ser. A partir de centros sociais, métodos de ensino e de trabalho, conforme a realidade de cada comunidade regional. Kaseff (1936) sugeriu ações para o desenvolvimento integral com bibliotecas, filmotecas, rádio educativa, museu, círculos de pais e mestres e clubes agrícolas. As propostas do autor indicavam a transformação da escola rural em uma agência de iniciação econômica e profissional, ao criar espaços de estudos, experimentação de técnicas e venda de produtos agrícolas, com a finalidade de ensinar desde a infância o ofício familiar, a agricultura. Além de importar para a instituição o encargo de associação comunitária, denominada pelo autor como: "centro de convergência dos interesses locais" (Kaseff, setembro, 1936, p. 250).

Em outra análise, J. Moreira de Souza, na décima segunda edição da revista, escreveu sobre a Escola primária nas zonas de açudagem, no período em que estava no Departamento Nacional de Educação (1937). Neste artigo ele desenvolveu um estudo sobre a seca e o abandono social no Nordeste brasileiro. A partir dessa problemática, Souza nos conduz a refletir sobre possíveis avanços na vida do campo que poderiam legitimar a civilização do país. A seca, recorrente nos dias atuais, já era um problema social constante durante a década de 1930, principalmente na região nordestina. De acordo com o autor, essa população conseguiu criar meios próprios de subsistência, a exemplo do crescimento da fertilização de açudes, que chamou atenção do autor, J. Moreira de Souza.

No Brasil, a criação de açudes era comum no combate à seca. Os açudes são utilizados para reter grandes quantidades de água, abastecimento de áreas agrícolas, residenciais, industriais, produção de energia elétrica, reservar água da chuva, entre outros. Conforme Molle (1994), a palavra açude tem origem árabe, significa barragem e está presente no país desde o período da colonização portuguesa. Os dados de Molle (1994) revelaram a existência de obras de barragens no ano de 1548. Pereira Neto (2017) aponta os primeiros registros de açudes no Nordeste após as secas de 1825 a 1830. O abastecimento de água na região do Nordeste apareceu como problema recorrente. Logo, a utilização de açudes aparecia frequentemente na década de 1930.

A reflexão de J. Moreira de Souza (1937) identificou na escola o meio principal de ensinar a infância e o homem rural. Acreditava em uma instituição com ensinos técnicos, morais e cívicos para que desde a infância o aluno aprendesse os valores da terra e as riquezas do solo (Souza, maio, 1937, p. 754). Na sua abordagem notou-se a recorrência de um assunto já citado: preparo adequado dos professores à realidade rural. O autor clamava ao Estado maior investimento em pesquisas sobre as doenças locais e tratamentos necessários, melhorias nas estradas de rodagem e estradas de ferro e o estímulo à consciência sanitária.

> A escola primária, pela professora especialmente preparada para esse mister, cabe a execução dessa tarefa patriótica. Compete o governo a serviço da açudagem com os indispensáveis canais de irrigação e plante a margem dos lagos artificiais escolas normais rurais e escolas primárias, devidamente aparelhadas, e tudo mudará, miraculosamente, na vida econômica e social daquela região (Souza, 1937, p. 756).

Em busca de uma educação que objetivava passar conhecimento integralmente ao ser, saber intelectual, o ensino dos valores, crenças, moral, higiene e patriotismo, Souza (1937) sugeriu uma escola rural reparadora, valorizando o trabalho do professor e ensino voltado ao estudo do campo, meios de plantação, aulas de horta, cultivo de plantas forrageiras para alimentar o gado no período da seca, entre outras tarefas. Buscava-se levar o aluno a perceber a importância de conhecer os recursos naturais para proteger a região dos problemas do sertão. As escolas deveriam ser conscientes de sua realidade e integradas ao trabalho educativo.

Considerações finais

Os educadores presentes na *Infância e Juventude* caminhavam por uma perspectiva nacionalista. Previam o progresso da nação pela educação do seu povo, sobretudo da infância. A zona rural absorvia a maior parte da população brasileira até a década de 1950, além de ser a região mais desassistida pelo Estado. Nos anos de 1930 cerca de 70% dos brasileiros moravam na zona rural, porém grande parte das escolas estava localizada nas zonas urbanas. Rizzini e Barros (2013) destacaram que:

> a preocupação com a educação rural esteve associada ao projeto autoritário de modernização da sociedade brasileira do governo de Getúlio Vargas, vista como um meio de contenção do fluxo migratório, de saneamento do interior e de formação técnica (Rizzini; Barros, 2013, p. 108).

Logo a maior concentração das escolas nas áreas urbanas ilustrava as ideias contrastantes sobre a educação rural, faltava maior

investimento do estado em instalação de escolas, aparelhamento das unidades, formação de professores, melhores estradas e conteúdos adequados às diferentes realidades da zona rural.

Em resposta ao precário investimento na formação rural, os autores Noemia Cruz, Isaias Alves, Dulce Junqueira, J. Moreira de Souza, Leoni Kasef, Gilberto Romeiro, Sociedade de Amigos de Alberto Torres e a própria redação do periódico identificaram a insuficiência de escolas rurais em quantidade e na qualidade do ensino. Buscavam por melhorias nesse setor, por meio da criação de instituições escolares e reformulação do ensino. As escolas deveriam ser adaptadas à realidade rural, nos aspectos físicos, econômicos e dimensões sociais e culturais. Acreditavam que "o sertanejo precisaria ser salvo, ao mesmo tempo, de si e do homem da cidade. Cumpria educar o homem do campo e, assim, mantê-lo como homem do campo" (Freitas, 2001, p. 26). O pensamento social revelado nas páginas da *Infância e Juventude* expressou o desenvolvimento de projetos civilizatórios, a partir da educação da população rural. Em diferentes abordagens, os escritos destacados nesse texto trouxeram um ponto comum: a necessidade de educar a infância rural para unificar os Brasis.

Acrescentando a essas considerações, havia uma mudança estrutural relativa às atividades agrícolas, perdendo importância frente às atividades industriais mecanizadas. Os investimentos se voltavam para o setor urbano. O período era marcado pelo deslocamento populacional do campo para a cidade e pelo entendimento de que o crescimento econômico tinha relação direta com a expansão urbana. Tais fatores foram prejudiciais para contínuo desenvolvimento da zona rural. Nesta ótica, Freitas (2001, p. 25) destaca o posicionamento do jurista e nacionalista Alberto Torres sobre o desequilíbrio da sociedade. Segundo ele, o fluxo da população rural para as indústrias localizadas na zona urbana era impositivo, já que a sociedade precisava urgentemente de melhores condições de trabalho, saúde e educação. Este fato aumentava a distância entre a zona rural e a zona urbana e, consequentemente, a diferença entre os Brasis.

Portanto, pode-se notar que a presença dos educadores à frente dos debates rurais da *Infância e Juventude* conclamou o Estado à tomada de posição sobre os problemas na formação da população. Os artigos desse periódico projetaram planos de unificação no ensino da zona rural, a fim de diminuir as diferenças entre os Brasis, ofertando maior qualidade de vida e de trabalho. Com oportunidades educativas integradas ao meio rural, acreditava-se que educar a infância seria um caminho rumo ao progresso.

Referências

ALVES, M. J. O clube Agrícola Escolar e sua correlação com os matérias do programa de ensino primário. *In*: **Infância e Juventude**, Rio de Janeiro, n. 3, ano 1, ago. 1936.

ARAÚJO, F. M. L. Educação Rural e formação de professores no Brasil: gênese de uma experiência pioneira. **Cadernos de História da Educação**, v.10, n.2, 2012. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/14624. Acesso em: 5 jan. 2024.

BOMENY, H. (org.). **Constelação Capanema**: intelectuais e política. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CAMARA, S. **Sob a guarda da república. A infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920**. Rio de Janeiro: Quartet/ Faperj, 2010.

CAMARA, S.; NUNES, C. A *Revista Infância e Juventude* e os debates em torno do Plano Nacional de Educação de 1936 a 1937. **Cadernos de História da Educação**, n. 19, v. 2, 628-648, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.14393/che-v19n2-2020-21. Acesso em: 4 mar. 2024.

CAPELATO, M. H. O Estado Novo: o que trouxe de novo? *In*: DELGADO, L. de A. N. **O tempo do nacional estatismo**: do início *da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CARVALHO, M. M. C. de. A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo. **Revista Educação Em Questão**, *21*(7), 90–97, 2004. Recuperado de https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8382

CERTEAU, M. de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

DIEESE, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Salário mínimo: instrumento de combate à desigualdade.** São Paulo: DIEESE, 2010.

FREITAS, M. C. de. **História, antropologia e pesquisa educacional: itinerários intelectuais.** São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, A. de C. O primeiro governo Vargas: projeto político e educacional. *In*: MAGALDI, M. (org.). **Educação no Brasil**: história, cultura e política. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

HOCHMAN, G. A saúde pública em tempos de Capanema: continuidades e inovações. **In**: BOMENY, H. (org.). **Constelação Capanema**: intelectuais e política. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em:http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas pdf/. Acesso em: 1 abr. 2017.

INFÂNCIA E JUVENTUDE, Rio de Janeiro, n. 4, 1936.

INFÂNCIA E JUVENTUDE, Rio de Janeiro, n. 6, 1936.

INFÂNCIA E JUVENTUDE.O Ensino na zona Rural. *In*: **Infância e Juventude**, Rio de Janeiro, n. 3, ano 1, ago. 1936.

INFÂNCIA E JUVENTUDE. A assistência rural em São Paulo. *In*: **Infância e Juventude**, Rio de Janeiro, n. 3, ano 1, ag.1936.

JAMBEIRO, O. *et al*. **Tempos de Vargas**: o rádio e o controle da informação. Salvador: EDUFFBA, 2004.

JUNQUEIRA, D. B. Ensino rural, Unidade Nacional e Constituição. *In*: **Infância e Juventude**, Rio de Janeiro, n. 12, ano 2, mai. 1937.

KASEFF, L. Função Civilizadora da Escola na Zona Rural. *In*: **Infância e Juventude**, Rio de Janeiro, n. 4, ano 1, sete. 1936.

LE GOFF, J. **História e Memória**, São Paulo: Unicamp, 1990.

LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LUCA, T. R. de. História dos, nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKY, C. B. (org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MENDONÇA, S. R. de. Conflitos Intraestatais e Políticas de Educação Agrícola no Brasil (1930-1950). **Tempos Históricos**, n. 10, p. 243-266, 2007.

MENEZES, L. A. P. de; NOSELLA, P. Sud Mennucci – Educador paulista: Porque estudá-lo hoje? **Revista Labor**, *[S. l.]*, v. 1, n. 17, p. 73–91, 2017. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/19300. Acesso em: 9 ago. 2024.

MENEZES, L. A. P. de; NOSELLA, P. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960). **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 1, 2013.

MOLLE, F. M. **Históricos e Reflexões sobre a Açudagem e seu Aproveitamento**, Recife: Sudene, DPG. PRN. HME, 1994.

NICOLAU, N. dos S. **Clubes agrícolas**: um projeto de educação, trabalho e cooperação para jovens rurais (1942-1958). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2016.

NUNES, C. de O. **A cidade vai ao campo:** o serviço de radiodifusão e a educação rural nos anos de 1943 a 1951. 164f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2018.

PEREIRA NETO, M. C. Perspectivas da açudagem no semiárido brasileiro e suas implicações na região do Seridó potiguar. **Sociedade & Natureza**, *[S. l.]*, v. 29, n. 2, p. 285–294, 2017. DOI: 10.14393/SN-v29n2-2017-7. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/sociedadenatureza/article/view/29057. Acesso em: 27 jan. 2022.

RIZZINI, I.; BARROS, R. S. de. Articulações entre a política e a educação no processo de expansão da escolarização primária no interior fluminense (1937-1954*).* **Revista Brasileira de História da Educação (RBHE),** Campinas-SP, v. 13, n. 2 (32), p. 101-132, maio/ago. 2013. Disponível em: http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.027

SCHWARTZMAN, S. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
SENRA, N. de C. Informação estatística: forma de saber, fonte de poder. *In*: SENRA, N. de C. **História das estatísticas brasileiras**. RJ: IBGE, Centro de documentação e Disseminação de Informações, 2006.
SILVA, E. N. Escola Mista na República: um lugar da sombra da história nacional**. Revista Hist. Educ**., Maringá- PR, v. 17, n. 1, p. 266-288, jan./mar.2017.
SOUZA, J. M. Metodologia do Ensino primário na escola rural. *In:* **Infância e Juventude**, Rio de Janeiro, n. 3, ano 1, ago. 1936.
SOUZA, J. M. Metodologia do Ensino Primário na escola rural. *In*: **Infância e Juventude**, Rio de Janeiro, n. 4, ano 1, set. 936.
SOUZA, J. M. Metodologia do Ensino Primário na escola rural. *In*: **Infância e Juventude**, Rio de Janeiro, n. 6, ano 1, nov. 1936.
SOUZA, J. M. A Escola primária nas zonas de açudagem. In: **Infância e Juventud***e*, Rio de Janeiro, n. 12, ano 2, mai. 1937.
ROMEIRO, G. As endemias Rurais no meio Escolar Verminose e impaludismo. *In*: **Infância e Juventude**, Rio de Janeiro, n. 3, ano 1, ago.1936.
ROMEIRO, G. As endemias Rurais no meio Escolar: Verminose e impaludismo. *In*: **Infância e Juventude**, Rio de Janeiro, n. 5, ano 1, out. 1936.

CAPÍTULO 15

Rádio e educação: apropriações e representações dos intelectuais nos programas *Hora da Juventude Brasileira e Universidade do Ar* na década de 1940

Niely Natalino de Freitas Leyendecker

A década de 1940, marcada pelo contexto político do Estado Novo (1937-1945), coloca-nos diante de um cenário de censura imposta pelo regime às manifestações culturais que não fossem concebidas em acordo com os preceitos do governo. Nesse contexto, projetos que visualizaram as crianças e a juventude, em especial aos jovens estudantes, enquanto ponto de difusão das ações de nacionalização, foram orquestradas pelo Estado Novo.

Assim, na segunda metade da década de 1930, a promulgação da Constituição de 1937, trouxe em seu bojo um olhar sobre a formação da juventude, para sua mobilização pelo e para o Estado. Baía Horta (2012) alerta que o texto constitucional reservou ao capítulo sobre a família, o destaque de que a infância e a juventude deveriam estar sob os cuidados e garantias do Estado, sobrepondo o seu papel como "cuidador" da sociedade como um todo.

No que diz respeito aos jovens, a exemplo do que ocorria em países autoritários europeus, de acordo com o autor, foram propostas formas de mobilização e de educação da juventude. O primeiro intento, trazido pelo então Ministro da Justiça e encarregado da elaboração do texto constitucional de 1937, Francisco Campos, inspirava-se no movimento da juventude italiana fascista. No objetivo da proposta, estava sua dissociação do Ministério da Educação, com formação militar, equivalente ao serviço militar obrigatório. A primeira-dama, Darcy Vargas, auxiliar de gabinete de Getúlio Vargas, foi a responsável por emitir o parecer inicial a respeito da proposta.

De acordo com Baia Horta (2012), a primeira-dama conferiu ao anteprojeto de Francisco Campos, uma análise que não escondeu as intenções do governo de atuação junto à juventude, integrando-a ao Estado Novo. De acordo com que propunha o projeto analisado, Darcy Vargas afirmava que "a juventude brasileira compõe de uma massa heterogênea.... sendo o trabalho do Estado Novo, portanto, o de homogeneizar esta massa por meio de uma propaganda ativa [...]" (Baia Horta, 2012, p. 189). A proposta foi rechaçada pelo presidente Getúlio Vargas, bem como pelos militares.

Um outro modelo extraescolar foi apresentado pelos militares, nele, o ministro Eurico Gaspar Dutra, opõe-se ao modelo paramilitar trazido por Francisco Campos. Dutra defendia a criação do Departamento de Educação da Mocidade, o qual seria liderado pelo presidente da república e dirigido pelo Conselho Nacional de Segurança. Aos jovens, seriam ministradas aulas de educação pré-militares, educação física e educação cívica.

Contudo, a proposição do Ministro da Educação, Gustavo Capanema (1934-1945), distanciava-se dos projetos para a juventude apresentados anteriormente. Capanema previa em seu texto, uma organização sob a égide do Ministério da Educação e Saúde Pública, que não fosse militar, mas exclusivamente escolar, com associação compulsória por parte dos estudantes menores de 18 anos, matriculados em qualquer instituição educacional. O objetivo dessa proposta era a "formação de uma consciência patriótica, disseminando o sentimento do país como uma entidade sagrada, que deveria ser protegida por todos os cidadãos brasileiros" (Melo *et al*., s.d, p. 2). O movimento trazido por Capanema, teria como chefe o presidente da república, que seria assessorado pelo Ministro da Educação e pelas administrações regionais dos centros cívicos regionais, vinculados às escolas.

Nesse cenário de disputas por um projeto que consolidasse um movimento de unificação da juventude, em torno do regime ditatorial de Getúlio Vargas, em 1940, o Movimento da Juventude Brasileira foi regulamentado pelo Decreto-lei nº. 2.072. No entanto, fruto de tensionamentos políticos, o documento não trouxe o

resultado esperado, já que o texto não era claro sobre, por exemplo, quais aspectos da formação da juventude as escolas deveriam atuar e como fazê-lo. O projeto foi, em grande parte, ainda, dificultado pelo fato de não despertar o interesse dos professores, personagens que teriam ação central na formação da juventude.

Em uma análise macro sobre os contextos que envolviam o Estado Novo, ressalta-se que com o estabelecimento do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), em 1939, a imprensa passou a operar sob o modelo repressor. O novo departamento, ligado à presidência da República, cumpria o papel de centralizar, coordenar e controlar as manifestações artísticas e de imprensa, em particular as notícias difundidas em território nacional.

Há nesse período, um empenho do governo na utilização de meios de comunicação, como por exemplo, o rádio e o cinema com a finalidade de desenvolver no país, o sentimento nacionalista. A apropriação do Departamento pelo governo na direção de escamotear a veiculação artística e informativa através do rádio, bem como na veiculação de uma programação, na qual se fazia ecoar os ideais estadonovistas, possibilitou a construção de imagem de Getúlio Vargas como grande governante estadista.

Consoante a isso, a expansão radiofônica, tanto em termos de alcance de suas ondas, quanto como a popularização e boa aceitação da programação, já vivenciada nos anos anteriores, fez com que o poder agregador do rádio fosse rapidamente identificado pelo governo. Como observa Calabre (2004), desde o seu surgimento, em 1923, o rádio desenvolveu no Brasil, um papel social importante, inclusive no cotidiano das famílias. Portanto, o fato de o veículo reunir grande audiência, devido à programação cultural e informativa, fez com que fosse capturado pelas intenções de massificação política necessária à instauração do modelo ditatorial de governo. Corrobora com Calabre (2004), a análise de Jambeiro (2003):

> O rádio, os jornais e as revistas eram instrumentos para a promoção dos novos valores que o Estado Novo queria que os brasileiros assimilassem: uma ideologia nacionalista dedicada à construção de um capitalismo urbano-industrial, num país defendido contra influencias estrangeiras, e voltado para sua própria cultura e seus valores tradicionais (Jambeiro, *et al.*, 2003, p.14).

Aliada ao poder de alcance das ondas radiofônicas, a educação teve contornos expressivos no alinhamento da sociedade às aspirações políticas ditatoriais. As transmissões via rádio traziam o cabedal de atrações que cativavam o público, como os programas educativos, musicais e jornalísticos, tornando-se o espaço propício para que o ideário do ditatorial fosse incutido a todo momento entre os ouvintes. Para o alcance dos objetivos de formar o cidadão, para o novo tempo, apregoado pelas propagandas governamentais, foram concebidas estratégias que articulavam educação, governo e sociedade. Tomamos aqui, a definição de estratégia aludida por Certeau (2020)

> Chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado [...]. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitiçado pelos poderes invisíveis do Outro. Gestos da modernidade científica, política ou militar (2020, p. 93, grifo do autor).

É na compreensão das forças que traziam à vida da sociedade brasileira os discursos sobre o governo, que as estratégias eram estabelecidas. Pelas atrações da programação do rádio, "à população, eram oferecidos meios normatizadores de um Estado ditador, através de uma produção cultural e educativa, afirmativa do governo (Leyendecker, 2019, p. 45). O rádio, assim como outros órgãos sob o controle do DIP, incumbiu-se, da missão de unificar o Estado brasileiro através de um discurso doutrinante do governo sobre o povo. Segundo Jambeiro (2003, p. 13), "o departamento se encarregou de divulgar a imagem e a ideologia de Vargas em todas as instâncias da vida nacional".

Tais aspirações articularam uma plêiade de intelectuais em torno das estratégias avultadas pelo governo. Dentre elas, a educação expressou, por meio de seus intelectuais atuantes no recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública (1930 , importante papel no cenário político. Sob a liderança de Gustavo Capanema (1934 -1945), o ministério compôs-se de nomes de diferentes montas, desde intelectuais conservadores, militantes da educação confessional, aos mais aliados ao comunismo. Nessa perspectiva, Carlos Drummond de Andrade[1] e Alceu Amoroso Lima, por exemplo, compõem essas diferentes vertentes da base intelectual presentes no Ministério. O primeiro, chefe de gabinete do ministro da educação, representava o alinhamento aos ideais comunistas, enquanto o segundo, relevante defensor da educação confessional e do ensino religioso, aponta à base católica grande influência nas decisões políticas educacionais do ministério.

O ambiente político interferia, assim, nos projetos educacionais implementados pelo Ministério da Educação e Saúde pública. Havia na educação e no grande número de espectadores do rádio, uma forte confluência de interesses do governo. Se por um lado, era importante agregar a população em volta de uma ideia política, por outro, era preciso formar a juventude para vivenciar os preceitos desse novo ideal de Brasil trazido pelo Estado Novo. Nessa simbiose de interesses, rádio e educação passaram a fazer parte dos instrumentos de formação e consolidação política do regime.

O Ministério da Educação e Saúde Pública trouxe uma gama de projetos e programas radiofônicos que davam corpo ao ideal de nacionalismo e, nesse sentido, intelectuais são chamados à cena pública com o objetivo de endossarem ações de aproximação do governo à sociedade, como propunha o regime. Esses sujeitos tinham, a respeito da nação, uma consciência privilegiada do nacional (Velloso, 2012). Estavam presentes, por exemplo, na

[1] Cf. Sobre a atuação intelectual de Carlos Drummond de Andrade no Ministério da Educação e Saúde Pública na gestão Capanema (Mendonça, 2014).

educação, na cultura e na comunicação, a fim de que pudessem, por meio de suas ações em seus campos específicos, representar o projeto político do Estado Novo.

Nesses contextos que envolvem o uso do rádio como meio formador da juventude e atuação de intelectuais, dentro dessa perspectiva, este capítulo tem como objetivo trazer à luz algumas reflexões acerca de dois programas radiofônicos, concebidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública voltados à juventude, *Hora de juventude brasileira (1940 – 1945)*, destinado aos estudantes do ensino secundário e suas famílias e *Universidade do Ar (1941-1944)*, que levou formação aos professores secundaristas do Brasil. Nesse sentido, vamos analisar a atuação de três intelectuais que estiveram à frente desse propósito, Lucia Magalhães, diretora do Departamento de Ensino Secundário, Abgar Renaut, diretor do Departamento de Ensino, ambos exercendo atividades técnicas no Ministério da Educação e Saúde Pública e Gilberto de Andrade, diretor da Rádio Nacional (PR-8), a partir das representações e apropriações (Chartier,1990), que esses sujeitos fizeram dos programas educativos pelo rádio aqui evidenciados.

Para a análise das representações desses intelectuais, nos programas do Ministério da educação, nos auxiliam as matérias do jornal *A Noite*, entre os anos de 1940 e 1941, quando foram lançados os dois projetos educacionais radiofônicos aqui contemplados. A escolha do jornal *A Noite* deu-se pelo fato de ser um veículo de imprensa do mesmo grupo de comunicação da Rádio Nacional. Ambos, "Rádio Nacional e jornal *A Noite*, eram veículos de informação nos quais o governo fazia-se presente próximo ao povo" (Leyendecker, 2019, p. 29).

O movimento metodológico que conduziu a análise das fontes, contou com a seleção das matérias de lançamento do programa *Hora da Juventude Brasileira* (1940) e à série de matérias publicadas em *A Noite*, na semana de lançamento da *Universidade do Ar* (1941). Dessa série, selecionamos os textos jornalísticos que trazem os discursos dos intelectuais que estamos aqui analisando. Diante disso, inquirimos sobre qual a relevância de intelectuais

posicionados em diferentes frentes, como educação e cultura, por exemplo, para o arregimento da juventude para o Estado? Qual a expectativa desses intelectuais com relação ao projeto organizado pelo Ministério da Educação e Rádio Nacional voltado à juventude? Que apropriações fazia o Ministério, do ensino radiofônico na busca de alcançar os jovens estudantes secundaristas?

Como partes desse capítulo, interessa-nos, inicialmente, analisar a radiodifusão na educação, mais especificamente, no contexto de transformações pelas quais passavam o ensino secundário, objetivando compreender a relação estabelecida entre o ensino secundário e as intenções de nacionalização da população por meio do rádio. Posteriormente, damos luz à presença dos intelectuais em seus postos no Ministério da Educação e Cultura e na Rádio Nacional e suas contribuições para o momento de consolidação do governo e das mudanças vivenciadas na Reforma Capanema (1942). Em seguida, voltamos nossas lentes aos programas *Hora da Juventude e Universidade do Ar*, buscando compreender como fluiu o projeto para o ensino secundário pelo rádio. Por fim, examinamos as representações e apropriações dos intelectuais sobre os programas para a educação secundarista por meio do jornal *A Noite*.

O rádio na missão de formar a juventude pelo ensino secundário

A chegada de Getúlio Vargas à presidência após a revolução, impulsionada pelas correntes que defendiam as bandeiras do trabalho e da educação, fez crescer as aspirações por uma escolarização que desse conta de um ensino formador da elite intelectual e a mão de obra necessária ao trabalho nas indústrias. Para isso, o nível secundário configurava-se como mote das discussões a respeito das reformas necessárias para o avanço educacional, como mola propulsora para a modernização do país. Nesse sentido, foi se configurando, ainda, como espaço no qual, o governo poderia formar o cidadão com apreço à pátria, com base

nos ideais da moral e de civismo, submetendo assim, essa fase de ensino às novas diretrizes políticas do Estado.

Diversas iniciativas colocaram o ensino no lugar de divulgador de concepções na direção da organização de um Estado nacionalista. Os projetos oriundos do Ministério da Educação pregavam a formação de jovens de acordo com as concepções de civismo, moralmente capazes de atuar na sociedade pretendida pelo Estado Novo. Além disso, a difusão radiofônica com propagandas e programas educativos, especificamente voltados aos estudantes secundaristas e seus professores, enredavam as intenções de massificação de ideias.

O rádio como aparelho pedagógico e difusor de ideias incumbiu-se da missão de colaborar na construção de um Estado único. Com sua transmissão sob o controle, em grande parte, do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), colaborou na construção de um sentimento de Estado uníssono. De acordo com Capelato (2012, p. 123), "nas representações do Estado Novo, a ênfase no novo era constante: o novo regime prometia criar o homem novo, a sociedade nova e o país novo". Era a oposição entre o antigo e o novo, entre o atrasado e o moderno. Tinha-se nesses ideais, a concepção de um futuro promissor para a nação e para o cidadão.

A programação educativa radiofônica já era uma constante desde a criação da Radio Sociedade Rio de Janeiro (PRA-2), em 1923, pelo educador e antropólogo Roquette-Pinto e o engenheiro e geógrafo, Henrique Morize.[2] No entanto, com a inauguração da Rádio Nacional, em 1936, e a nova legislação para a radiodifusão, com os Decretos n. 20.047 e n. 21.111, ambos de 1932, que regulamentaram a profissionalização do rádio e a propaganda comercial nas emissoras, o rádio, como instrumento educativo,

[2] Edgar Roquette-Pinto era médico e antropólogo, membro da Academia Brasileira de Ciências, da Academia Nacional de Medicina e da Academia Brasileira de Letras. Fundou ainda o Instituto Nacional de Cinema Educativos, a Revista de Educação e a Rádio Escola do Distrito Federal. Henrique Morize era o presidente da Academia Brasileira de Ciência, no momento da fundação da Rádio Sociedade, fornecendo apoio para o empreendimento de Roquette-Pinto (Rangel, 2010).

passou a tomar outros contornos. A emissora criada por Roquette-Pinto e Morize, com objetivos estritamente culturais e educativos, foi perdendo sua possibilidade de manter-se somente com a programação pedagógica. O objeto primeiro de Roquette-Pinto, com a criação da Rádio Sociedade (PRA-2), era a oportunidade de radiodifusão como um caminho formador, diferente das aspirações comerciais do novo contexto radiofônicos, que possibilitou o investimento em propagandas comerciais na radiodifusão.

De acordo com Leyendecker (2019), um dos caminhos para a manutenção da Rádio Sociedade com fins culturais, foi a doação da emissora ao Ministério da Educação e Saúde pública, que na percepção de Roquette-Pinto teria os meios para conduzir a rádio com seus objetivos iniciais. Desse modo:

> Em sete de setembro de 1936, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, tornou-se a Rádio Ministério da Educação e Cultura, primeira rádio dedicada exclusivamente a radioeducação. Um slogin de Roquette-Pinto abriria, diariamente, a sua programação: Pela Cultura dos que vivem em nossa terra, pelo progresso do Brasil (Leal, 2003, p. 3).

Em 1936, com a transferência da Radio Sociedade para o governo, tem-se o nascimento da emissora pública oficial, a Rádio Ministério da Educação, como passou a se chamar a emissora após ser entregue ao governo, em 1936. Chama-se hoje, Rádio MEC. A partir de então, com a criação da emissora estatal, aliada às aspirações políticas e educacionais, surgiu a necessidade de um serviço que fosse voltado para a orientação da radiodifusão no país. Desse modo, pela Lei n. 378 de 1931, o governo criou o Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE), órgão comprometido em desenvolver de forma permanente, a irradiação de programas de caráter educativo.

O SRE trouxe um novo momento para o ensino por meio do rádio. O conhecimento passou, então, a ser disponibilizado de forma mais abrangente, através de programações que cativavam a audiência pelo entretenimento e conhecimento, com o intuito de organizar e unificar os "brasis" (Nunes, 2018, p. 19). Foi, ainda, um

momento de tensões políticas durante o Estado Novo, o que influenciou a atuação do Serviço de Radiodifusão Educativo, como afirma Nunes (2018, p.101), "até o Serviço receber o seu primeiro diretor, Fernando Tude de Souza, suas atribuições ficaram restritas à irradiação de atos oficiais". A esse respeito, a autora alerta para a rejeição dos ouvintes em relação à Rádio Ministério da Educação.

Por outro lado, a Rádio Nacional (PR-8), fundada em 1936, emissora incorporada ao patrimônio da União, como parte do pagamento de dívidas empresariais, era uma proposta radiofônica que contava com patrocinadores e alinhava o entretenimento à sua programação, por meio de radionovelas, jornalismo, festivais de músicas e outras formas de captar audiência. Ao contrário das pequenas emissoras, a Rádio Nacional (PR-8) recebia investimentos estatais, além de publicidades e uma gestão que trabalhava para o aumento de sua audiência, já que a emissora era mais uma estratégia de difusão do ideal estado novista, por meio de sua programação. Desse modo, analisamos que a Rádio pode ter sido uma espécie de porta voz do governo às massas populares, que se reuniam para ouvirem seus programas preferidos, as notícias do governo e as publicidades que passaram a fazer parte da vida dos brasileiros.

Nesse cenário, observa-se que o Ministério da Educação e o rádio agiam como instrumentos do governo para que os intentos da política ditatorial varguista fossem alcançados. A gestão do ministro Gustavo Capanema (1934–1945) liderou a organização de diferentes intelectuais na difusão dos ideais do Estado Novo, por meio da educação e o aparelhamento das ondas radiofônicas, na consolidação política do regime varguista. De acordo com Camara e Rangel (2017, p. 168), "a orientação do Estado educador, controlador e regulador funcionava como uma força centrípeta de responsabilidade e de centralidade do projeto de educação nacional".

A composição dos sujeitos, em torno da Educação, tinha como base a relevância do ensino secundário, segmento educacional que, por abranger a formação da juventude, teve grande destaque na gestão Capanema. É importante ressaltar que o ensino secundário estava em via de ser reorganizado, através da Lei Orgânica do

Ensino Secundário, em 1942, que ficou conhecida como Reforma Capanema.

A Lei Orgânica da Educação Secundária, a chamada Reforma Capanema, em 1942, trouxe, dentre as estratégias de formação secundarista, instrumentos de controle das ações dos professores que atuavam nesse segmento. Uma dessas formas de monitoramento foi a inspeção escolar, não só administrativa, mas também pedagógica. Houve ainda a expansão das disciplinas de moral e cívica a todas as disciplinas do currículo, ampliando o controle e a centralização do Estado sobre a formação escolar, especificamente no ensino secundário, em que os professores eram inspecionados, inclusive em seu trabalho pedagógico nas turmas nas quais lecionavam.

Segundo Dias (2013), com essa medida o Estado passou a ditar o modelo de trabalho do professor, no monitoramento das atividades escolares, as quais deveriam estar em consonância com as concepções pedagógicas do Ministério da Educação na função política de educar a nação. Observa-se a necessidade, por parte do Ministério da Educação, de abranger a formação do professor secundarista, já que a atuação docente concentra a possibilidade de mobilização em torno de uma ideia. É o professor, o mediador capaz de conectar ideias e ações por meio do ensino.

Além disso, de acordo com Leyendecker (2019), a legislação da reforma constituiu o conjunto de decretos que regulamentou o ensino industrial, Decreto-lei n. 4.073. O Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, estruturou o ensino comercial e inovou, criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, e o ensino secundário. Já o Decreto-lei n.4.244, de 9 de abril de 1942, organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos. Na exposição da lei, a finalidade do ensino secundário era a de formar uma juventude com consciência patriótica.

Para tal intento, foi preciso articular não só os meios para a divulgação e alcance em massa dos públicos-alvo aos quais se destinavam os programas, mas também posicionar os sujeitos

dentro de setores no interior do Ministério da Educação e no Rádio. Exemplo dessa composição estratégica é a posição ocupada na Divisão do Ensino Secundário, por Lucia Magalhães; na direção do Departamento de Ensino, por Abgar Renaut e na direção da Rádio Nacional, por Gilberto de Andrade.

Tendo como sustentáculo a radiodifusão e a organização dos sujeitos incumbidos de gerenciar o ensino secundário, o Mistério da Educação e Saúde Pública estende sua atuação junto aos estudantes e professores, na intenção de formação da juventude. O programa *Hora da juventude brasileira (1940)*, com o mesmo nome do movimento iniciado por Francisco Campos, precedido por Gaspar Dutra e Capanema, possibilita-nos inferir que as ideologias difundidas pelo Estado Novo, não poderiam estar circunscritas à juventude apenas em movimentos no interior do espaço escolar, como as disciplinas trabalhadas no ensino secundário, mas precisavam chegar às famílias, com uso estratégico da radiodifusão.

A estrutura intelectual, na qual tem-se o Departamento de Ensino, o Departamento de Ensino Secundário e a Rádio Nacional em uma tríade para envolver o ensino secundário, revela-se o bloco dirigente educacional e da cultura. Assim, ao passo em que professores e alunos eram influenciados pelos objetivos políticos e pedagógicos do projeto de educação para o ensino secundário, a Rádio Nacional acolhia e fazia os projetos ainda mais abrangentes por suas ondas radiofônicas de grande alcance no território brasileiro. Observa-se, então, que rádio e ensino secundário eram frentes de atuação do regime para sua consolidação da juventude nacional.

A atuação intelectual nos projetos radiofônicos para o ensino secundário

Tecendo os fios que enredam as ações do governo Varguista para o ensino secundário, chegamos aos três nomes de destaque à época da difusão dos programas radiofônicos aqui analisados, pelas posições de destaque que ocupavam diante das intenções de formação da juventude brasileira, como previa o Estado Novo.

Após exercer cargo de deputado, foi assistente da Secretaria de Educação do antigo Distrito Federal (1935-1937) e Diretor do Departamento Nacional de Educação (1938-1946), onde lhe cabia a responsabilidade maior no cenário educacional, junto ao Ministro Gustavo Capanema, amigo e colega inseparável. Essas figuras públicas, responsáveis por dar voz e visibilidade aos projetos de educação secundária e ensino pelo rádio, são aqui representadas por Lucia Magalhães, Abgar Renaut e Gilberto de Andrade.

Como um desses intelectuais atuantes no cenário secundarista, a educadora Lucia Magalhães exerceu relevante papel na Educação secundária, não só como diretora da Divisão do Ensino Secundário (1941- 1947), como também pelo fato de ser mulher e atuar, à época, em espaços de poder no Ministério, lugar notadamente permeado por figuras masculinas. Esteve à frente dos programas radiofônicos voltados ao ensino secundário em um momento político de grande relevância para esse segmento, período de implementação da Reforma Capanema, em 1942. As fontes levantadas sobre Lucia Magalhães contam com um repertório diversificado de sua atuação intelectual. Foi escritora, inspetora de ensino no distrito federal, além de ter uma rede de sociabilidades, familiar e de relacionamentos profissionais, que contribuiu para sua chegada ao cargo no Ministério.[3]

Lucia Magalhães foi chefe do Serviço de Inspeção Escolar, cargo que a tornara responsável por liberar autorizações para novos cursos secundários nos ginásios particulares espalhados pelo país. Além disso, foi membro da Comissão Nacional do Livro Didático, que de acordo com Ferreira (2008), teve início em 1937, passando pelo fim do Estado Novo (1945). Além disso foi diretora e idealizadora de programas educativos radiofônicos, *Hora da Juventude Brasileira* e *Universidade do Ar*.

[3] Pesquisa em andamento no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infâncias (NIPHEI-UERJ), sob orientação da Profª. Sônia Camara, a pesquisa em nível de doutorado que tem como objeto a atuação intelectual de Lucia Magalhães no Estado Novo.

Abgar Renaut transitou em diversas áreas ligadas à Educação. Talvez por pertencer a uma família de educadores, apesar de sua atuação política e intelectual, seu caminho foi lastreado pelas experiências adquiridas nos contextos educacionais. Era catedrático do Colégio Pedro II, diretor do Departamento Nacional de Ensino (1939), escritor modernista, mineiro, com fortes laços de amizade com Carlos Drummond de Andrade, chefe do gabinete do Ministro Gustavo Capanema. Além da chefia no departamento no Ministério da Educação, acumulava o fato de ser, à época, professor em programas radiofônicos para o ensino secundário do Ministério da Educação. Além disso, exerceu, simultaneamente, a função de avaliador de livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático.

Sua trajetória como professor, contou ainda com o posto de professor de Literatura Inglesa na antiga Universidade do Distrito Federal (1936-1938), e de Inglês na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, na Faculdade de Filosofia Santa Úrsula, na Faculdade de Filosofia do Instituto Lafayette do Rio de Janeiro e na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais (1950-1967). Após exercer cargo de deputado, foi assistente da Secretaria de Educação do antigo Distrito Federal (1935-1937) e Diretor do Departamento Nacional de Educação (1938-1946), onde lhe cabia a responsabilidade maior no cenário educacional, junto ao Ministro Gustavo Capanema, amigo e colega inseparável

Gilberto de Andrade, advogado, jornalista, homem de grande expressão no cenário cultural e artístico do país, com grande interesse entusiástico pelo rádio e suas possibilidades. Ex-diretor das revistas *A Voz do Rádio* e *Sintonia*, ex-deputado estadual em Alagoas, ex-promotor público em Pernambuco, promotor do Tribunal de Segurança e um dos organizadores da censura teatral. Foi autor de várias revistas teatrais, entre as quais podemos destacar "Sempre Sorrindo", que foi realizada em parceria com Luiz Peixoto. Tratava-se de uma alusão elogiosa a Getúlio (o "Homem do Sorriso"), bem como à Revolução de 30 e ao Estado Novo

Com liberdade por parte do governo e do DIP para dirigir a emissora e realizar as adequações e modificações necessárias para o bom andamento da Rádio Nacional, Gilberto de Andrade manteve-se na direção da Rádio Nacional (PR-8) no período de 1940 a 1946, fazendo da emissora a maior potência radiofônica do Brasil. A fim de alcançar uma audiência maior, tornado o governo mais próximo da população, a política financeira de Andrade à frente da emissora permitia que grandes investimentos fossem feitos, em programas de qualidade, com a finalidade de atrair os espectadores para toda a programação veiculada, mesmo àquelas que recebiam uma injeção menor de capital.

Aqui, buscamos dar luz à atuação desses três agentes a partir de uma ação mediadora, cultural, uma vez que se colocam entre o governo e as ações de ensino para a educação secundária, por meio de ondas radiofônicas. Para guiar o nosso olhar sobre como esses sujeitos atuavam em determinados setores da vida pública, auxilia-nos a reflexão a respeito deles como "mediadores culturais" ou ainda, "intelectuais mediadores", Gomes e Hansen (2016). Assim, em diálogo com as autoras, compreendemos que intelectuais

> [...] são homens de produção de conhecimentos e comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político-social. Sendo assim, tais sujeitos podem e devem ser tratados como atores estratégicos nas áreas da cultura e da política que se entrelaçam, não sem tensões, mas com distinções, ainda que historicamente ocupem posições de reconhecimento variável na vida (2016, p. 9).

Observamos o intelectual como o sujeito que está posicionado em sua área de atuação, seja ela cultural ou política, garantindo a interlocução entre as partes, influenciando mesmo diante de diferentes tensões, intervenções político-sociais, agindo assim, como mediadores de uma ideia, nesse contexto, a nacionalização pela educação era o grande mote da formação de uma sociedade moralmente capaz de atuar em um Brasil, cujo governo centralizador, buscava "o desenvolvimento da obra nacionalizadora da mocidade" (Melo *et al.*, s.d, p. 4). Nesse aspecto,

observamos que as estratégias em torno do posicionamento desses sujeitos em setores culturais e de governo está na esteira das ações para a capitulação da juventude, alvo do ensino secundário.

Lucia Magalhães, Abgar Renaut e Gilberto de Andrade, em suas posições estratégicas, desenvolveram suas funções de educadores e administrador, no caso de Andrade, ligados ao governo centralizador varguista. Os diferentes projetos e espaços ocupados por esses sujeitos faziam com que, possivelmente, partilhassem de interesses que visavam, entre outros, promover o fortalecimento do Estado e do Ensino Secundário, enquanto segmento formador das futuras elites que viriam a integrar a vida política, cultural e educacional do país nos anos seguintes.

Nesses contextos de atuação educacional e cultural desses sujeitos, o alcance do público-alvo do projeto do governo parece ter sido um objetivo facilmente alcançado, por meio do recurso tecnológico das ondas radiofônicas. A estratégica de enredar a juventude por um lado e os professores por outro, e assim formar uma espécie de pelotão consolidador do regime, parece-nos uma articulação exitosa da qual o Ministério não abriu mão para ver triunfar as ações nacionalizadoras para a juventude.

Hora de Juventude e *Universidade do Ar:* o ensino secundário nas ondas da Rádio Nacional (PRA-8)

Idealizado por Lucia Magalhães e Gilberto de Andrade, o *Hora da Juventude Brasileira* teve como função, irradiar palestras e informações referentes à condução do ensino secundário praticados nos ginásios do Brasil. Transmitido pela Rádio Nacional, o programa ia ao ar todas as quintas-feiras, entre os anos de 1940 a 1944. De acordo com Melo *et al.,* (s.d, p. 3), "o objetivo do programa era o de elevar o potencial de comunicação da radiofonia para transmitir ao maior número de jovens, pais e professores os ideais do projeto de organização da juventude elaborado por Gustavo Capanema".

O jornal *A Noite*, de 26 de abril de 1940, trouxe em sua segunda página, uma matéria com Lucia Magalhães como destaque no lançamento do novo programa. Segundo o texto do jornal, com as orientações iniciais a respeito de seu desenvolvimento, sua programação seria dividida em duas seções. A primeira dedicada aos alunos, trazia jogos a respeito da história do Brasil. Os alunos poderiam enviar suas respostas, que eram avaliadas e os estudantes, que obtivessem melhores resultados, recebiam prêmios oferecidos pelos patrocinadores do programa.

Nessa primeira seção, havia ainda um momento destinado aos pais dos estudantes, uma programação de entretenimento seria feita para conquistar a atenção das famílias com cantores de sucesso, como Almirante e Lamartine Babo integrariam a programação destinada aos pais. Além disso, eram divulgadas informações sobre as legislações educacionais, que estavam em compasso de mudança, das quais, a própria Lucia Magalhães assumia os microfones da rádio para divulgar e tirar as dúvidas sobre os assuntos pertinentes à organização do ensino secundário, como matrículas, alterações curriculares e de ciclos, além de orientações sobre os exames de admissão.

A seção final desse projeto de formação da juventude e fortalecimento do ensino secundário, contou com o programa *Universidade do Ar*[4]. Essa foi destinada aos professores do ensino secundário e de grande relevância para o Ministério da Educação e Saúde Pública, pois buscava alcançar os educadores distantes, geograficamente, abrangendo de forma ampla um grande número de ouvintes em todo o país.

O programa era composto por aulas de metodologia para os professores residentes nas cidades e no interior. Nesse período, as instituições de formação para o magistério existentes no país, não eram suficientes para atender a demanda em formação. Ainda de acordo com a matéria do jornal *A Noite*, ao final do curso, os professores aprovados receberiam um certificado assinado pela

[4] Cf. Sobre a *Universidade do Ar* (Leyendecker, 2019).

Diretora do programa, Lucia Magalhães, pelo professor encarregado das aulas e pelo presidente da Rádio Nacional, Gilberto de Andrade.

As matérias do jornal *A Noite* trazidas aqui auxiliam-nos na análise das representações da atuação de Lucia Magalhães, Abgar Renaut e Gilberto de Andrade na composição dos dirigentes intelectuais do projeto radiofônico para o ensino secundário. Para tanto, é fundamental a análise crítica dos veículos impressos que nos auxiliam como fonte. Nesse aspecto, Barros (2019, p. 199) adverte: "A pretensa objetividade das informações, mesmo na aparente exposição mais pura de dados, vem sempre mesclada às opiniões, escolhas e decisões daqueles que elaboram o discurso jornalístico". Diante disso, é importante darmos luz e localizarmos o suporte responsável por publicar as matérias.

O Jornal *A Noite*, parte integrante do grupo de comunicação que levava o mesmo nome, foi entregue ao governo federal como parte de pagamento de dívidas de seus donos à União. Junto a ele, o governo contava ainda com emissoras de rádio, entre elas a *Rádio Nacional*, que abrangia de forma extensa a sociedade. O impresso foi um importante meio de comunicação na década de 1940, para veiculação de notícias a respeito da Segunda Guerra Mundial e dos feitos políticos do governo Vargas, o que, de certo modo, concedeu-lhe lugar no rol dos veículos de comunicação do Estado Novo, período de transmissão da *Hora da Juventude* e da *Universidade do Ar*.

Nesse cenário político e educacional, buscamos uma análise das apropriações e representações dos programas para Lucia Magalhães, Abgar Renaut e Gilberto de Andrade, intelectuais aqui analisados. As posições desses sujeitos em cargos que os possibilitaram orquestrar o alcance dos jovens estudantes, das famílias e dos professores do ensino secundário, nos aponta para as estratégias do Ministério da Educação e Saúde Pública de formação da sociedade para o Estado Novo. Partimos das matérias publicadas no jornal *A Noite* sobre as atrações radiofônicas, em diálogo com Chartier (1990), que nos permite pensar a respeito da

representação que determinados objetos tomam a partir dos contextos em que circulam.

Os projetos radiofônicos para a juventude, entre apropriações e representações de seus organizadores nas páginas do jornal *A Noite*

Para Chartier (1990, p. 26) "[...] a apropriação tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem". Já na definição de representação, o autor utiliza-se de dois grupos que postulam seu sentido, "por um lado, a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém" (Chartier, 1990, p. 26).

Esse olhar aponta para a compreensão das apropriações tomadas por esses intelectuais, evidenciadas em seus posicionamentos diante do Ministério e dos leitores do jornal, que compreendiam a sociedade a qual o Estado Novo tinha como objetivo formar cidadãos com valores morais e patrióticos. Com relação às representações, nos servimos do segundo caminho apontado por Chartier (1990), nessa análise. A apresentação pública aqui problematizada nos leva a questionar sobre o lugar desses intelectuais que atuavam na educação, na cultura, agora povoando as páginas dos jornais, com a credibilidade das trajetórias que os levaram aos cargos que ocupavam na cena pública e que os davam lugar de destaque para um discurso a cerca no ensino secundário e do ensino radiofônico.

As páginas do jornal *A Noite* traduziam em suas matérias, as aspirações do governo em relação à juventude. No editorial de 28 de março de 1941, o posicionamento crítico em relação ao movimento de massificação da juventude, ficava claro.

> A Hora da Juventude – Esta é a hora da juventude, no Brasil, a hora em que a Nação se volve para ela como a encarnação da generosidade, do entusiasmo, do idealismo e de outros nobres atributos. Pela flama do seu espírito e pela coragem desinteressada das atitudes, essas gerações em flor representam uma força maravilhosa, no processo de renovação social e política do país. Sempre dispostas a dar o concurso imediato aos grandes movimentos de idéias que levam os povos para a frente, a sua presença torna-se hoje indispensável e imperativa em todas as cruzadas de interesse nacional (*A Noite*, 1941, p. 2).

A Noite louvava a inciativa como um momento em que se chamava a juventude para à responsabilidade com o futuro do país. Nesse movimento, estabelecia uma espécie de interação linguística com a palavra "hora", atribuindo ao texto, o sentido de momento. A representação da juventude aludida no editorial, como base formadora e fortalecedora do espírito nacional proposto pelo Estado Novo, leva-nos a observar que o projeto radiofônico representava uma espécie de arauto dos ideais políticos que estavam em voga no país. E continua o texto:

> Nenhum governo quer deixar fora de seus quadros a juventude: uns desejam arregimentá-la, outros modelar-lhe a alma, segundo um protótipo, todos, enfim, a sequestram. A mocidade brasileira está tomando posição, dentro do regime e em consonância com o pensamento orgânico que nasce da nossa continuidade histórica e deixa entrever a própria fisionomia do futuro social do Brasil (*A Noite*, 1941a, p. 2).

A clara representação exposta em *A Noite* remonta a questão da juventude como um ponto nevrálgico de ação política do governo. Em similaridade do que ocorre em países europeus à época, nota-se que a intenção do texto foi dar expressivos contornos à atuação dos jovens no processo de formação do estado, que se esperava novo. Era preciso investir na difusão de ideias homogeneizantes e comportamentos sociais, para isso, a educação escolar e o rádio eram estratégias dessa modelização da concepção de nação.

Com relação ao programa radiofônico, *Hora da juventude brasileira, o* impresso trouxe à época do lançamento da atração

radiofônica, 26/04/1940, a matéria sob o título: "Hora da Juventude Brasileira", uma iniciativa digna de louvor – A escritora Lucia de Magalhães dirigirá o novo programa da PRE-8" (*A Noite*, 1940, p. 2). Na ocasião, a matéria apresentava a figura da professora Lucia Magalhães em destaque, pois de acordo com o texto, seria ela a pessoa ideal para conduzir o programa, devido a sua vasta experiência no assunto. Nesse sentido, a representação de Lucia Magalhães na coordenação do programa volta nosso olhar à "exibição de uma presença" (Chartier, 1990, p. 26). A figura da diretora do Departamento de Ensino Secundário à frente de um projeto para os alunos secundaristas e suas famílias traz à atração a credibilidade, a proximidade necessária para atrair o público.

É importante destacar a trajetória de Lucia Magalhães no cenário educacional do Distrito Federal e as redes que, possivelmente, a conduziram ao posto que ocupou no Ministério durante a gestão Capanema. Filha do médico e intelectual Fernando Magalhães, Lucia esteve, desde muito jovem, envolvida nas causas assistenciais, dirigindo a Missão da Cruz, obra de amparo à infância pobre na região central do Rio de Janeiro, entre os anos de 1923 e 1927. Envolta aos discursos educacionais e de saúde que permearam a década de 1920, Lucia dedicou-se ao estudo da Psicologia da Aprendizagem, criando testes de inteligência e físicos, bastante comuns nos debates sobre o ensino e aprendizagem naquele momento. Na década seguinte, já no posto de inspetora federal do ensino secundário, publicou duas obras, *Psicologia Pedagógica da Adolescência* (1935) e *Estrutura e Aprendizagem* (1936), tendo sido o primeiro, precedido de uma carta prefácio de Lourenço Filho, criador dos Testes ABC.[5]

Na matéria, uma questão que nos salta é a apropriação da Rádio Nacional, como veículo que levaria o programa a ter sucesso no empreendimento ao qual se destinava, "a formação do Brasil de

[5] Os Testes ABC foram criados pelo professor Manoel Bergström Lourenço Filho, a partir dos estudos realizados na década de 1920, e foi um grande expoente na testagem da maturidade das crianças para a leitura e escrita nas décadas seguintes.

amanhã" (*A Noite*, 1940, p. 2). Nesse sentido, o texto demostra a apropriação e a representação que teve o programa *Hora da Juventude*, no contexto de formação secundarista no Estado Novo, como um canal direto dos estudantes com o Departamento de Ensino Secundário, já que sua diretora conduzia a programação a ser irradiada pela Rádio Nacional. No olhar da apropriação trazida por Chartier (1990), observa-se a emissora como um instrumento do Ministério para contribuir com um interesse maior do regime, a nacionalização da juventude em prol do Estado Novo.

No ano seguinte, em 1941, a professora Lucia Magalhães permanece nas páginas de *A Noite*, dessa vez, na semana de lançamento da *Universidade do Ar*, sob o título: "Universidade do Ar, notável empreendimento cultural da Rádio Nacional. A Sua instalação, hoje, em homenagem a data natalícia do presidente Getúlio Vargas – Fala a Noite sobre a iniciativa da PRE-8, a professora Lucia de Magalhães" (*A Noite*, 1941, p.3). Reverbera uma representação do programa de ensino que ali era chamado à cena, como um entretenimento, visto que o título da matéria coloca como um "empreendimento cultural da Rádio Nacional".

Lucia Magalhaes continua em sua análise sobre a atração, afirmando que o "programa cultural vai de encontro às aspirações da laboriosa classe constituída pelos incansáveis professores espalhados pelo Brasil a dentro" (*A Noite*, 1941, p. 3). A fala da professora, ao jornal, corrobora com o estudo realizado pelo professor Jayme Abreu, para o Seminário Internacional de Educação Secundária, em Santiago no Chile, em 1955, quando em sua pesquisa diagnosticou que na década de 1940, o Brasil vivia, o que ele chamou de "Magistério de emergência" (Abreu, 1955, p. 60).

Segundo o estudo, os professores que chegavam à docência do Ensino Secundário, vinham de outras áreas profissionais, já que os cursos de Filosofia das Universidades não davam conta da formação docente em todo o Brasil. Havia necessidade de aperfeiçoamento desses professores, uma vez que a formação de docentes em curso superior estava muito aquém da necessidade real das escolas secundaristas. Com grande número de alunos no

ensino secundário e professores sem formação pedagógica, a aprendizagem tornava-se uma tarefa difícil e desgastante.

Nesse contexto, dirigir-se aos professores secundaristas, alvo da programação da *Universidade do Ar*, era uma ação necessária, como o reconhecimento do problema por eles enfrentado no cotidiano e a solução ali representada pela iniciativa que estava sendo orquestrada, em formato de entretenimento, como afirma ser um "empreendimento cultural". Contudo, nota-se a apropriação do nome de Lucia Magalhães, que dava ao projeto a credibilidade diante dos professores secundaristas, pela sua trajetória e pela posição que ocupava no Ministério da Educação.

Além disso, a entrevistada conclui:

> [...] pude afinal realizar o que sempre tinha sido minha ideia: levar ao nosso professorado as vantagens e regalias dos cursos didáticos criados com as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Em torno desse objetivo, procurei reunir os maiores especialistas nas principais matérias do ensino secundário, encontrando da parte de todos eles entusiástica adesão ao gigantesco empreendimento que a Rádio Nacional patrioticamente vai lançar hoje [...] (*A Noite*, 1941, p. 3).

A apropriação da *Universidade do Ar* se dá na fala de Lucia, ao tomar o projeto como uma idealização pessoal, o que observamos ao uso da primeira pessoa ao citar "pude finalmente realizar", trazendo aos leitores sua possível preocupação em torno da formação desse professorado. Ademais, ela nos coloca a pretensa seleção dos professores[6] a ministrarem a formação pedagógica pelo rádio, aos docentes secundaristas espalhados pelo Brasil.

Na sequência de entrevistas do jornal *A Noite*, em 18/04/1941, o professor Abgar Renaut foi ouvido e a matéria sob o título: "Universidade do Ar. Promissora em seus frutos e em suas realizações", trouxe aos leitores a "opinião do diretor geral do Departamento de Educação" (*A Noite*, 1941, p. 3). O professor

[6] Cf. a relação de professores que integraram a Universidade do Ar e suas pertenças (Leyendecker, 2019).

Abgar Renaut, também ilustrou o quadro de professores do programa, lecionando Língua Inglesa. Ao jornal, afirmou:

> não sei de iniciativa mais interessante, mas inteligente, destinada a maior repercussão, nem tão promissora em seus frutos e em suas realizações. Não sei se, em matéria de ensino, seria possível, neste momento, dar ao serviço de radiodifusão (desse grande órgão da opinião pública, que é a Rádio Nacional), mais nobre objetivo (*A Noite*, 1941, p.3).

A apropriação do rádio, como instrumento de formação pedagógica, é enfática na colocação do professor Renaut. A fusão entre rádio e ensino com a finalidade de chegar ao professor com a formação necessária, é um ponto central no discurso do diretor do Departamento de Educação.

> É grande o número de professores que, por motivos mais variados não se acham em condições de realizar cursos em nossas faculdades de filosofia, ciências e letras. Todos certamente acolherão com alegria essa oportunidade que a Rádio Nacional lhes oferece de ouvir pelo rádio, sobre as disciplinas que lecionam, lições que constituirão um verdadeiro curso de aperfeiçoamento. [...] (*A Noite*, 1941, p. 3)

Esse trecho remete-nos à representação que o projeto estabeleceu para o Ministério da Educação, um programa específico para formar professores pelo rádio. Além disso, a Rádio Nacional como veículo de difusão representativa do poder do Estado, tornou-se um elo para apropriação, por parte dos leitores do jornal, de credibilidade e grandiosidade do programa. De fato, Renaut reconhece o curso como uma importante estratégia de formação docente, pela abrangência que possuía através das ondas radiofônicas.

A terceira matéria publicada na semana de lançamento da *Universidade do Ar*, em 21/04/1941, trouxe a fala de Gilberto de Andrade sobre o programa. Como diretor da Rádio Nacional, teve grande participação na realização dos projetos radiofônicos voltados ao ensino secundário com os programas *Hora da juventude brasileira* e *Universidade do Ar*.

> [...] Cumpro hoje o que prometi há um ano: Universidade do A, Rádio Universidade, Escola do AR, ou simplesmente aulas de metodologia das matérias do curso secundário, o título pouco, pouquíssimo importa. O que vale no caso é o serviço que a Rádio Nacional vai prestar ao ensino, graças à cooperação indispensável e brilhante dos eminentes professores Abgar Renaut, Julio Barata, Lucia de Magalhães, João Baptista de Mello e Souza, Maria Junqueira Schmidt, Delgado de Carvalho, Venâncio Filho, Antenor Nascentes, Julio Cesar de Mello e Souza, Joanthas Serrano, Mello Leitão e Fernando Silveira. [...] (*A Noite*, 1941, p.2)

A apropriação do programa como um projeto particular, o qual foi por ele prometido há um ano, exatamente, à época de lançamento do programa *Hora da Juventude brasileira* (1940), é observada na expressão do objetivo do empreendimento, a formação de professores secundaristas, sem importar-se com o nome, pois seria maior a intenção do projeto, do que qualquer designação de nome dado a ele. Outrossim, o diretor da Rádio Nacional trouxe os nomes dos mestres que fizeram parte do projeto, conferindo ao programa a confiabilidade necessária diante dos professores secundaristas, uma vez que esses nomes eram os que estavam presentes nos Institutos de Educação, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Colégio Pedro II e no Ministério da Educação e Saúde Pública.

> Aos expoentes do magistério brasileiro, ora aqui reunidos entrego, pois, está elevada e patriótica tarefa, honrando-me sobremodo em fazê-lo no dia de hoje, como justo preito de homenagem ao eminente presidente Getúlio Vargas, o grande renovador do Brasil em todos os setores da vida nacional. [...] (*A Noite*, 1941, p. 3).

A representação dos "expoentes do magistério brasileiro", na tarefa "patriótica", nos traz a dimensão das estratégias adotadas pelo Ministério e colocadas em práticas pela Rádio Nacional, de associação entre a necessidade real dos professores que atuavam nos ginásios do país e a formação desse professorado nos preceitos do Estado Novo. A representação de um Brasil está presente na fala de Gilberto de Andrade, ao referir-se a Getúlio Vargas, como o

"grande renovador do Brasil em todos os setores da vida nacional". Dentro dessa perspectiva, era preciso formar o professor pelo rádio, para que esse alcance fosse massivo, e essa formação atingisse o seu objetivo na atuação do professor secundarista, a massificação da juventude brasileira em prol do regime varguista.

A apropriação da Rádio Nacional e dos professores colaboradores, como legitimadores do programa para execução do projeto era também um fator identificado na entrevista de Gilberto de Andrade. O diretor da Rádio Nacional afirmava que: "[...] o que vale é o serviço que a Rádio Nacional vai prestar ao ensino, graças à cooperação indispensável e brilhante dos eminentes professores [...]" (*A Noite*, 21/04/1941). Assim, depreendemos do discurso do diretor da Rádio Nacional, a representação da *Universidade do Ar* como um curso radiofônico que chegaria aos professores secundaristas com o objetivo de auxiliá-los na condução de suas tarefas diárias nas disciplinas em que lecionavam, contando com um corpo docente capaz de mitigar as inseguranças por eles vivenciadas.

Considerações finais

O movimento de formação da juventude no Brasil, seguindo aos modelos europeus em que os jovens eram doutrinados pelos regimes ditatoriais nos anos de 1940, encontrou lugar de absolvição no contexto político coercitivo vivido no Estado novo. Fica claro que arregimentar uma força juvenil para massificar as ideias e costumes que fortalecessem a imagem de um regime nacionalista e moderno era uma tarefa que exigia estratégias que circundavam os campos político, educacional e cultural.

Logo, o caminho entre o alinhamento dos ideais e as práticas que fizessem essas ideias chegar a serem absorvidas, não só pela juventude, mas para a sociedade de uma forma geral, passou por estratégias educacionais e culturais de formação de comportamentos. Aqui, entendemos que esses espaços podem ter sido permeados por tensionamentos, por táticas que os sujeitos

dessas estratégias podem ou não terem suscitado, como forma de conviverem no sistema sem ser por ele convencido.

Todavia, as apropriações e representações capturadas dos intelectuais aqui analisados, diante dos programas *Hora da juventude brasileira* e *Universidade do Ar*, leva-nos a evidenciar esses sujeitos como mediadores de ações que confluíam, a partir do objetivo de nacionalizar a juventude em torno dos ideais do Estado Novo. A análise das matérias, bem como dos discursos proferidos pelos intelectuais na inauguração da segunda fase do projeto, a *Universidade do Ar*, dão o tom da coesão de um projeto no qual a educação e os intelectuais, alocados em diferentes posições pelo Ministério da Educação, tornavam, de certo modo, esses sujeitos mediadores da renovação do país pretendida por Getúlio Vargas.

Essas análises orientaram-nos a observar que, ao Ministério da Educação e Saúde Pública, era fundamental alcançar a sociedade de forma abrangente, sendo o rádio um veículo importante na concretização dessa expectativa. Assim a atuação de intelectuais como Abgar Renaut – com vasto conhecimento escolar no magistério e no Departamento de Ensino; Lucia Magalhães – engajada nas reformas educacionais, na chefia da inspeção do ensino secundário; Gilberto de Andrade – homem de ampla visão artística e política, aliado de Getúlio Vargas - à frente da Rádio Nacional, como mediadores dos projetos voltados ao ensino secundário por suas posições estratégicas no Ministério da Educação e no governo - foi essencial no objetivo de alcançar estudantes, as família e os professores secundaristas com a forte abrangência das ondas radiofônica

Enfim, a "trindade patriótica", como foram chamados à época, os intelectuais Lucia Magalhães, Abgar Renaut e Gilberto de Andrade, representaram em seus discursos e ações, o alinhamento do rádio à educação como forma de propagar e consolidar o fortalecimento do ensino secundário no Estado Novo. Esses homens e mulher foram mediadores, não só de um ideal de educação em um momento em que o ensino era, ao mesmo tempo cerne das

mudanças sociais pretendidas, mas, também capilaridade de implementação de uma nova configuração de educação pelo rádio.

Referências

ABREU, J. A Educação Secundária no Brasil: ensaio de identificação de suas características principais. **Revista de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, MEC/CIMELE, v. 23, nº 58, abr/jun. 1955. p. 26 -104.

BARROS, J. D'A. O uso dos jornais como fontes históricas. *In*: **Fontes Históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019, p 179.

CALABRE, L. **Políticas públicas culturais de 1924 a 1945**: o rádio em destaque. 2003. Disponível em http://antigo.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/a-j/FCRB_LiaCalabre_PoliticasPublicasCulturais_de_1924a1945.pdf . Acesso em: mar. 2024.

CAMARA, S.; RANGEL, J. A. Educando o Brasil nas ondas do rádio: Fernando Tude de Souza e o projeto de radiodifusão educativa do Ministério da Educação e Saúde Pública (1943-1951). *In*: SOUZA, J. E. *et al*. (org.). **Intelectuais da Educação & Cultura Escolar.** 1.ed. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas - Edufal, 2017, p. 153-173.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I**: as artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 2020.

CHARTIER, R. **A História Cultural. Entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

COELHO, P. da C. **Educadores do Rádio: concepção, realização e recepção de programas educacionais radiofônicos (1935 – 1950).** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012

DIAS, A. Apostolado Cívico: A Função Social do Magistério de Ensino Secundário (1931- 1942). **Revista Contemporânea de Educação,** Vol. 8, n. 15, janeiro/julho de 2013.

FERREIRA, R. de C. C. **A comissão nacional do livro didático durante o estado novo (1937 - 1945).** UNESP, Assis 2008.

GOMES, Â. de C.; HANSEN, P. S. Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. *In*: GOMES, Â. de C.; HANSEN, P. S. (org.). *Intelectuais Mediadores. Práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileiras, 2016.

LEAL, M. C. **Nas ondas da razão e da ciência:** a radiodifusão como instrumento da modernidade no Brasil dos anos 20 aos 50. Disponível em: www.moderna.com.br/artigos/história/001/ Acesso em: 26 mar. 2024.

LEYENDECKER, N. N. de F. **Universidade do Ar**: nas ondas do rádio se formam os professores secundaristas do Brasil (1941 – 1944). Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. São Gonçalo, 2019.

MELO, R. de. *et al.* **Hora da Juventude e a Hora Gymnasial**: Um Estudo sobre o Ensino Secundário Brasileiro (1935-1945). Departamento de Educação. Rio de Janeiro: PUC, S/d. Disponível em: https://www.pucrio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2017/relatorios_pdf/ctch/EDU/EDURamon%20de%20Melo;%20Marcia%20Moura;%20Joyce%20Viana%20Lima.pdf. Acesso em: set. 2024.

MENDONÇA, G. L. de. **Um gauche nos trópicos**: a ação política de Carlos Drummond de Andrade no Ministério da Educação e Saúde Pública de 1934 a 1945. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. São Gonçalo, 2014.

NUNES, C. de O. "A cidade vai ao campo": o serviço de radiodifusão e a educação rural nos anos de 1943 a 1951. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. São Gonçalo, 2018.

CAPÍTULO 16

Navegando pelos saberes e fazeres das mulheres no Movimento de Educação de Base em Tefé/AM (1970-1980)

Leni Rodrigues Coelho

Introdução

O presente texto discute as contribuições da "animação popular" para as atividades profissionalizantes desenvolvidas pelo Movimento de Educação de Base (MEB)[1] Tefé, acentuando suas conexões com a educação, a saúde e a cultura, que ocorreram de forma presencial e via rádio. Dentre as ações desenvolvidas ou assessoradas pelo MEB, destacaremos aquelas destinadas as mulheres e à educação familiar: puericultura, educação alimentar e para o lar, entre outras.

O Movimento de Educação de Base em Tefé atuou a partir de muitas frentes de trabalho e para envolver as mulheres elaborou propostas/cursos não apenas para alfabetizá-las, mas também, para que adquirissem conhecimentos sobre a educação do lar, o cuidado que deveriam ter com a saúde das crianças, com a alimentação saudável, a forma que deveriam acondicioná-la, o seu valor nutricional e a higiene do lar, dos utensílios e do próprio corpo.

[1] O Movimento de Educação de Base, criado em 1961, pelo Decreto n. 50.370/1960, foi fruto da parceria entre a Igreja Católica e o Governo Federal e tinha o intuito de alfabetizar adultos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. Em Tefé, este movimento desenvolveu suas atividades no decurso de quarenta anos (1963-2003), oferecendo às populações ribeirinhas cursos de alfabetização, profissionalizantes e treinamentos, ambos presenciais e via rádio. Seus cursos e programas radiofônicos versavam sobre diferentes temáticas, como alfabetização de adultos, cooperativismo, sindicalismo, educação sanitária, educação alimentar e para o lar, puericultura, orientação religiosa, dentre outros (Coelho, 2022).

Em suas ações, o MEB orientou as mulheres a buscarem meios para viver melhor em família e em comunidade, bem como, qualificá-las para exercerem funções/trabalhos manuais a fim de complementar a renda familiar, como foi o caso do clube de mães, que tinha o intuito de instruí-las para que coletivamente, se qualificassem para que produzissem, por exemplo, peças artesanais e comercializassem em festas, feiras e encontros, gerando assim, renda e melhorando a situação econômica não apenas da família, mas também da comunidade como um todo.

As mulheres ribeirinhas e o clube de mães

As mulheres ribeirinhas se encontravam, em sua grande maioria, desprovidas de escolarização e trabalho e foi a partir desta realidade que o MEB Tefé as orientou/assessorou para que criassem o "Clube de Mães", que deveria ser composto por um grupo de mulheres residentes nas comunidades ribeirinhas, das quais desenvolviam trabalhos coletivos e organizados. Este tipo de ação se intensificou a partir do início da década de 1970 e, para oficializar o Clube de Mães, era indispensável a formação de uma diretoria composta pelos seguintes membros: presidente, vice-presidente, primeira e segunda secretária, primeira e segunda tesoureira. Nesta composição, o papel de quem presidia o Clube era de fundamental importância para o bom andamento do trabalho. Em vista disso, tinha-se como atribuições:

> Coordenar o clube, orientar o planejamento dos trabalhos, convencer as sócias para as reuniões, colocar em prática todas as finalidades do grupo, dar bom exemplo em todos os sentidos, escutar todas as sócias imparcialmente, procurar com que reine a paz e harmonia entre os membros do grupo, fazer avaliação de todas as atividades desenvolvidas pelo clube e aceitar opiniões (MEB Tefé, 1979, p. 1).

A duração do mandato era determinada pelos membros do Clube, sendo possível variar de um a dois anos, pois dependia da atuação desta diretoria, ou seja, do desenvolvimento do trabalho

realizado. Para se associar, precisava estar no grupo das "[...] mães que participavam ativamente do Clube, frequentando as reuniões, participando de todas as atividades" (MEB Tefé, 1979, p. 2). Assim, o Clube de Mães buscava atingir os seguintes objetivos:

> Proporcionar o bem-estar as mães, bem como as futuras mães, visando atividades práticas que interessam a maioria de seus membros, tais como: aprendizagem doméstica - bordado, corte-costura, ornamentação do lar, arte culinária, trabalhos caseiros. Estudo sobre o papel da mulher no lar e na comunidade. Trabalhos de artesanatos, aproveitando a matéria-prima regional. Cursos de puericultura, higiene, arte culinária, horticultura, corte-costura, tricô, crochê. Promoções sociais, como: festejar o Dia das Mães, o dia da criança, semana da pátria, o Natal, a Páscoa, o dia dos pais, festa de confraternização da comunidade, festa Junina. Realizar promoções comunitárias para desenvolver e elevar a comunidade como: bingos, leilões, rifas, sorteios, quermesse, festa do padroeiro, arraias, procissões, etc. Participar dos trabalhos de ajuri, contribuindo com os homens nos trabalhos de produção comunitária. Plantar uma quadra de qualquer cultura, como: juta, malva, mandioca, milho, arroz, etc., cujo lucro após a produção será revertido em benefício do Clube e da comunidade. Outras programações como passeios, piqueniques, visita a outras comunidades vizinhas para melhor entrosamento. Campanhas para integrar o esforço de toda a comunidade: campanha de filtro, de fossas, do enxoval para o recém-nascido, de limpeza da comunidade, de melhoria da habitação, melhoria da alimentação e erradicação do analfabetismo. Participar da festa do artesanato, ou exposições da comunidade. Festejar o aniversário do mês, e premiar no final de cada ano a sócia que não falta às reuniões e as promoções do Clube. Organizar hortas domésticas e comunitárias (MEB Tefé, 1979, p. 2-3).

O Movimento incentivava as mulheres a desenvolverem um trabalho na perspectiva da coletividade e da solidariedade, ou seja, da união em busca de um objetivo comum, o bem-estar das famílias e da comunidade. Para colocar esta proposta em prática, o MEB, juntamente com seus parceiros - Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR-AM), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER-AM), Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), Projeto Rondon, Campus da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), Serviço

Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) de Manaus, Hospital São Miguel de Tefé, entre outros -, prestava assessoria às mulheres ribeirinhas, com a intenção de prepará-las para as tarefas do cotidiano e a complementação da renda familiar. Deste modo, as mulheres que faziam parte do Clube tratavam de temas ou desenvolviam ações relacionadas às promoções sociais, por meio de festas ou encontros comemorativos; campanhas, principalmente na área da saúde e por meio do trabalho artesanal: tecelagem, modelagem, corte-costura, culinária, horticultura e puericultura (MEB Tefé, 1979). A institucionalização do Clube de Mães ocorria também em outros estados brasileiros, como exemplifica Wanderley (1984), ao se referir aos procedimentos semelhantes nos estados do Maranhão e da Bahia. Segundo o autor:

> [...] nas comunidades Cangalheiros e Sobradinho surgiu a necessidade de congregar-se as mães no sentido de aprenderem juntas noções de higiene do lar e pessoal, bem como noções práticas de parto, socorro de urgência, etc. Nesse sentido decidiram fundar, nestas localidades, Clubes de Mães (1984, p. 236).

O MEB Tefé procurava acompanhar de perto os trabalhos desenvolvidos pelos clubes nas comunidades ribeirinhas e incentivava as mulheres a mudarem suas perspectivas, principalmente a de dependência financeira dos seus companheiros. O Clube de Mães era composto por uma média de 15 a 44 mulheres, em muitas localidades havia até dois Clubes e os tipos de atividades por elas desenvolvidas eram geralmente as campanhas para o serviço de artesanato, a busca por maior qualidade na alimentação, o plantio de hortas, capina de roças das sócias, tecelagem com telas, confecção de objetos em cerâmica e palha, dentre outros.

Em 1973, a equipe do MEB e seus parceiros acompanharam e orientaram vários grupos de trabalho no sistema de Tefé e, no geral, os Clubes de Mães procuravam fortalecer não apenas seu núcleo familiar, mas a comunidade como um todo. Os supervisores do MEB, ao visitarem as comunidades para treinar e acompanhar os trabalhos realizados pelos monitores, aproveitavam a

oportunidade para reunir com as mulheres ribeirinhas a fim de incentivá-las na continuidade de suas ações. O trecho a seguir sobre o Clube de Mães, na comunidade Porto Nazaré, dá pistas dos desafios e das perspectivas destas mulheres:

> [...] vimos que o clube não é apenas para pagar a mensalidade e pronto; para que um clube funcione realmente é preciso que todas as sócias participem das atividades, trabalho em comum acordo. Na ocasião elas reclamaram muito da falta de assistência do MEB estes últimos tempos; elas tinham muitas dificuldades e na oportunidade procuramos orientá-las. Elas já têm alguns materiais de artesanato para ser apresentado na feira de cultura, balaio, peneira, etc. Acrescentaram ainda que já estão enjoadas de fazer trabalhos com palha; perguntaram se não era possível um curso de bordado, costura, tricô, crochê, enfim, um curso que desse a oportunidade de aprender outras coisas, pois só sabem fazer o trabalho já citado, além de trabalhar em roça. Achamos a ideia importante, porém deveria ser estudada as condições para a possível realização. Há realmente grande interesse em aprender algo novo. Pediram também, que déssemos um estatuto, onde tivesse uma lei que pudesse ser apresentada as sócias no momento que quisesse participar do Clube; então só entraria no Clube quem tivesse em condições de cumprir com o regulamento e quem quisesse assumir responsabilidade (MEB Tefé, 3/09/1974, p. 2).

As mulheres sócias do Clube de Mães, da comunidade Porto Nazaré, salientaram as dificuldades enfrentadas por causa da falta de assessoria da equipe do MEB Tefé e expressaram, também, o desejo em receber outros tipos de orientações, uma vez que, até aquele momento, desenvolviam apenas trabalhos relacionados ao artesanato e à agricultura. Havia o interesse em diversificá-lo para ampliar as possibilidades de aquisição de renda, pois a produção coletiva era vendida e o lucro divido entre as famílias das sócias. Este relato sinaliza uma certa insatisfação e o interesse em ampliar a qualificação das sócias do Clube. Tais pistas mostram que essas mulheres buscavam táticas para reinventar suas práticas cotidianas, não aceitando passivamente as proposituras do Movimento. Para Certeau (2014, p. 45), a tática é:

> [...] um cálculo que não pode contar com o próprio nem, portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O 'próprio' é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para 'captar no voo' possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em 'ocasiões'. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos [...], mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a 'ocasião' (2014, p. 45-46).

Nesta relação, o MEB Tefé influenciou e foi em certa medida, influenciado pela população. O Movimento passou a fazer parte do dia a dia não apenas das mulheres ribeirinhas, mas também, da população amazonense como um todo, já que incluiu em suas ações diferentes propostas e faixas etárias e, com isso, novas características culturais foram sendo incorporadas aos hábitos dessas pessoas. O trabalho desenvolvido pelo MEB possibilitou o intercâmbio não apenas entre a equipe local e as comunidades, mas também entre os sujeitos que viviam em áreas próximas e compartilhavam dos mesmos anseios e das mesmas dificuldades. As trocas de experiências e aspirações eram permeadas, muitas vezes, por questões culturais, sociais e religiosas.

As mulheres ribeirinhas em busca da profissionalização

Para qualificar as mulheres, o MEB, juntamente com instituições públicas e privadas, desenvolveu vários cursos profissionalizantes, dentre eles, o "Curso de Artesanato". A partir desta proposta, o Movimento procurou sensibilizar a população da importância de se buscar outros meios para complementar a renda familiar e, ao mesmo tempo, valorizar a cultura e o artesanato,

utilizando, para isso, a matéria prima presente na região. De acordo com Protásio Pessoa, o objetivo do MEB Tefé,

> Nem era para alfabetizar, era mais para mentalizar, para que eles mudassem de vida. Então, a gente ia lá fazer todo levantamento de área, quem era o líder, quem gostava de tratar as pessoas (seriam os agentes de saúde), quem soubesse ler mais (seria o monitor), quem gostava de esportes (seria o técnico de esportes), quem era a mãe que sabia mais de artesanato (seria a líder de artesanato ou do clube de mães), o agente de saúde seria aquele que gostava mais de tratar das pessoas. Então, essas pessoas foram tiradas de lá, levadas para o centro de treinamento, cada um para sua afinidade, quem gostava de esportes assistia a orientação para esporte, quem gostava de saúde, a irmã Adonai, diretora do hospital, foi lá treinar esse pessoal, quem gostava de ensinar artesanato mostrava artesanato para outros irem lá treinar (Pessoa, 02/06/2009).

Nos treinamentos realizados sobre os trabalhos artesanais, utilizavam-se de vários meios, como, por exemplo, o material impresso, cartilhas e principalmente cartazes e até mesmo o objeto concreto, para melhor compreensão daquilo que estava sendo ensinado. No treinamento realizado, em abril de 1972, o cartaz foi o meio mais explorado e, a partir dele, foram lançadas questões para a reflexão dos participantes, como: "Para que serve o barro? Para que serve o pote? Quem faz o pote? Do que é feito o cesto? O que mais é feito do cipó? Quais os tipos de cipós que existem? Quais os tipos de palhas que existem? Qual é a utilidade da palha? O que é prensa?" (MEB Tefé, 09/04/1972, p. 16).

A fim de ampliar a qualificação das mulheres nas comunidades, o sistema de Tefé desenvolveu o "Curso de Tecelagem", em que mesclou aulas teóricas e práticas. Para desenvolvê-lo, o MEB contava com um profissional da área para qualificá-las e, posteriormente, estas deveriam ensinar outras pessoas em suas respectivas comunidades, o que poderia contribuir para a transformação de suas realidades. As localidades em que o MEB Tefé prestava assessoria eram escolhidas a partir do interesse manifestado pela população e, quando possível, agrupava-se os moradores das localidades vizinhas para formar

uma turma e otimizar o tempo e os recursos financeiros. Dentre as localidades contempladas, destacamos a Costa de Tefé, em que foram matriculadas cerca de 18 participantes, das quais na sua maioria eram mulheres. Sua realização ocorreu entre os dias 25 e 26 de setembro de 1972, nos horários de 8h:30 às 10h:30 e das 14h:30 às 16h:30. Para este feito, o MEB:

> [...] contratou um TECELÃO especializado para ensinar para algumas pessoas que já trabalhavam com tecelagem, novas maneiras, ou seja, novos teçumes. Aproveitamos a mão de obra que existia na localidade e procuramos aperfeiçoar através do curso de TECELAGEM. Durante este curso os participantes aprenderam a fazer cestos, balaios, chapéus, tupé, bolsa, cestas, etc. No decorrer do curso alertamos o pessoal, para que dê continuidade ao trabalho e que todos os participantes deverão ensinar às outras da comunidade. Incentivamos ainda a venda do material produzido, e que o dinheiro arrecadado seria investido em benefício da própria comunidade (MEB Tefé, 26/09/1972, p. 2, grifos do autor).

Após o treinamento e a confecção dos produtos artesanais, organizava-se feiras, encontros, festas religiosas e culturais, nas quais os artesãos faziam as exposições para comercializá-los. A festa mais popular em Tefé era a da padroeira Santa Tereza, realizada no mês de outubro na praça da Matriz, considerada a mais oportuna para o artesão comercializar suas peças. A imagem à esquerda é de uma turma finalista do curso de artesanato em que estão recebendo certificados e exibindo os produtos confeccionados ao longo das aulas práticas. À direita, uma feira de artesanato em que eram expostos e comercializados os produtos. Em ambas, havia a presença de crianças, parece que estas estavam, em certa medida, presentes nas atividades cotidianas de seus pais, já que percebemos isso em imagens que retratam outras ações.

Figura 1 – Treinamento sobre artesanato e comercialização em feira

Fonte: Acervo da Prelazia de Tefé, s/d.

Os grupos de mulheres, ao comercializarem seus produtos artesanais nas feiras, reuniam-se para definir o valor que seria destinado às despesas com o Clube de Mães e, posteriormente, dividia-se o restante do valor arrecadado entre as sócias do Clube, recurso este empregado para a melhoria da qualidade de vida dos seus familiares.

O MEB assessorava as mulheres também sobre a "Horticultura", tinha como principais parceiros o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO) e a Associação de Crédito e Assistência Rural do Amazonas (ACAR-AM). Esta formação ocorria de forma presencial e objetivava, inserir na alimentação das populações ribeirinhas, o consumo de verduras e legumes, sendo necessário, para isso, capacitar os agricultores, principalmente as mulheres, em técnicas e práticas de cultivo de hortaliças para promover a implantação de hortas domésticas e comunitárias. Incentivava-se a busca de conhecimentos técnicos para o cultivo de verduras, hortaliças e raízes, uma vez que:

> O município de Tefé é carente de verduras e em consequência a alimentação é deficiente. São poucos e raros os plantios de verduras, o que não atende ao consumo. A pouca verdura consumida é quase toda importada de Manaus o que dificulta devido à distância e a falta de transportes. Uma vez, economicamente, devido à distância de outros centros consumidores, não se pode pensar em grandes plantios comerciais, a implantação de pequenas

> hortas no município atenderia ao menos satisfatoriamente, a população local (MEB Tefé, 18/09/1973, p. 01).

Dentre os cursos desenvolvidos, destacamos o realizado na comunidade Missão Boca de Tefé, entre os dias 10 e 12 de setembro de 1973, para cerca de 20 participantes, com carga horária de 24 horas, sendo distribuídas em nove horas de aulas teóricas realizadas no Centro de Treinamento e, logo após, a realização de uma horta para colocar em prática o conhecimento adquirido, computando 15 horas. No que se refere às temáticas teóricas e práticas, temos as seguintes:

> Aulas teóricas: escolha do local da horta, limpeza do terreno, cercar o terreno, divisão do terreno para a construção dos canteiros, construção dos canteiros e da sementeira, semeio, adubação, estrumeira, defensivos e preventivos, combate às pragas e doenças, colheita e mercado, consumo e preparo das hortaliças. Aulas práticas: limpeza do terreno, construção dos canteiros e sementeiras, adubação química é orgânica, aplicação e uso do inseticida, semeio - repicagem - transplante, preparo das hortaliças, pulverizações (MEB Tefé, 18/09/1973, p. 4, grifos do autor).

No geral, as aulas abordavam questões relacionadas ao preparo do solo para a plantação e o consumo das hortaliças. Neste sentido, os conhecimentos adquiridos auxiliaram as mulheres a produzirem alguns alimentos para a subsistência, além de contribuir no complemento da renda familiar. No roteiro de aula sobre horticultura, apresentado no treinamento para monitores e líderes comunitários, foram lançadas várias questões acerca deste assunto, a fim de sondar os conhecimentos prévios dos participantes sobre a importância de uma alimentação saudável e rica em nutrientes.

Embora, tenha havido uma preocupação em relação a mudança nos hábitos alimentares da população, não percebemos a partir das temáticas discutidas, por exemplo, questões ligadas à conscientização do direito à terra e as possíveis táticas para superar a exploração exercida por aqueles que detinham o poder (Certeau,

2014). No treinamento dos monitores, em 1972, foram realizadas as seguintes perguntas:

> Qual o tipo de verdura que você conhece? Para que serve? Quais as verduras que devemos comer? Quais as espécies de vitaminas? Para que serve essas vitaminas? Como plantar uma horta? Que utilidade econômica nos dá a horta? Para que vendemos as verduras? (MEB Tefé, 21/03/1972, p. 5).

Para desenvolver a formação teórica nos cursos profissionalizantes, o MEB contava, geralmente, com mão de obra especializada, que na maioria das vezes era cedida por instituições e, quando isso não ocorria, havia a contratação e pagamento pelo próprio sistema de Tefé. A equipe do MEB, embora não ministrasse os cursos de forma direta, procurava acompanhar os formadores para interagir e assessorar a população como um todo, ou seja, em assuntos gerais. Isso é percebido no relatório de treinamento de horticultura, realizado na comunidade "Jutica", para 22 participantes, nos dias 27 e 28 de outubro de 1974:

> Chegamos nesta localidade na tarde do dia 26 e procuramos entrar em contato com o pessoal assim que chegamos. As atividades do curso iniciaram no dia 27 às 7:30 da manhã. Com a palavra da pessoa do MEB, iniciou-se o primeiro bate-papo, pois conforme o planejamento o técnico da ACAR-AM ficaria com a parte de instrução dos assuntos de agricultura, enquanto o elemento do MEB ficaria com a parte de incentivação e assessoria [...] (MEB Tefé, 28/10/1974, p. 3).

Após a discussão teórica no treinamento dos monitores que acompanhariam os trabalhos de horticultura nas comunidades, a equipe formadora avaliou a prática e, para isso, selecionou alguns monitores que iriam escutar uma aula radiofônica e depois retransmiti-la aos demais colegas da turma. Ao refletir sobre a prática, a equipe constatou algumas falhas por parte da retransmissão dos monitores, o que fez com que os avaliadores chegassem à conclusão de que era necessário intensificar mais os treinamentos.

Outro curso destinado às mulheres e que teve destaque em Tefé, foi o de "Educação para o Lar". Este, com duração de duas horas diárias, dividido em teoria e prática, objetivava orientar as mulheres acerca da preservação do lar, da higiene da casa, do cuidado com utensílios domésticos, do acondicionamento dos alimentos, as boas maneiras o os cuidados com as crianças. Para a sua realização, o MEB contava com o auxílio principalmente da Associação de Crédito e Assistência Rural do Amazona (ACAR-AM). A partir das diretrizes para a efetivação do curso Educação para o Lar, realizado na comunidade Cuanaru, verificamos que este era:

> [...] dedicado às senhoras, com duração de 2 horas por dia. Neste curso os aspectos abrangidos foram: conservação do lar - onde se fala sobre a higiene da casa, limpeza nos utensílios de cozinha, limpeza nos arredores da casa, higiene nos quartos de dormir. Falamos também do problema da promiscuidade nos lares, mostrando a todos o que pode surgir por causa de filhos dormirem junto com os pais. Para evitar isso, explicamos como deve ser a divisão da casa, deve ter um quarto para os pais, e outro para os filhos, isso quando são pequenos, quando maiores deve ser uma para cada filhos. Frisamos bem este ponto, para evitar os problemas psíquicos que podem surgir para a vida da criança. Um outro ponto que salientamos foi a proteção dos alimentos, neste item tratou-se sobre como devemos proteger os alimentos. Tendo sempre alguma coisa para cobrir os alimentos contra as moscas, como uma toalha limpa, um cesto de palha, ou mesmo um prato. Isto tudo para evitar a contaminação de micróbios em nosso organismo. Falou-se ainda sobre a higiene que devemos ter os alimentos antes de prepará-los, na hora de preparar, deixar ferver bem para matar os micróbios. Falou-se ainda das boas maneiras que devemos ter na hora das refeições, modo de sentar e maneira de comer. Outro ponto foi a educação dos filhos: maneira de tratar os filhos; relacionamento entre pais e filhos; responsabilidade dos pais para com os filhos; cuidados de uma gestante antes e depois do parto e tratamento dos recém-nascidos (MEB Tefé, 25 e 26/09/1972, p. 2, grifos do autor).

Em linhas gerais, discutia-se aspectos relacionados à família como um todo, ressaltando, desse modo, o cuidado com o lar, a educação dos filhos, independente da faixa etária e a orientação sobre os cuidados das mulheres na gestação. O curso era transmitido via Rádio, aos finais de semana, geralmente aos

sábados, com a duração de duas horas. No entanto, sempre que possível, era ofertado presencialmente nas comunidades em que havia escolas do MEB. Nele, procurava-se levantar questões sobre saúde, higiene e saneamento básico para a reflexão coletiva, tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios verificados a partir de algumas perguntas: "[...] como devemos conservar o nosso corpo? A saúde é importante para a nossa vida? O asseio faz parte da higiene? Para que serve o calçado? Quando adoecemos o que devemos fazer? Como evitar os vermes? [...]" (MEB Tefé, 21/03/1972, p. 9).

Ao longo das aulas, eram abordadas várias questões e em alguns momentos se utilizava como recurso metodológico os cartazes com palavras geradoras.[2] A partir destas palavras, havia um roteiro com perguntas a serem respondidas e, ao mesmo tempo em que discutiam coletivamente sobre os assuntos, era possível também avaliar o nível de conhecimento das alunas. Na 13ª aula do curso radiofônico, intitulada "Higiene na casa e construção para o lar", discutiu-se a história de uma família de agricultores e seus desafios enfrentados cotidianamente, deixando pistas de que estes, são pobres, no entanto, são pessoas trabalhadoras e cuidadosas com a higiene do corpo, da casa e dos utensílios domésticos. Ao final apresentavam um exercício de interpretação de texto:

> Na comunidade do Estirão do Papagaio, havia chegado uma família que tinha quatro filhos, sendo dois meninos e duas meninas. Seus filhos eram bem engraçados, ao fazerem sua casa, apesar de serem pobres, mas o senhor José era muito trabalhador, tirou todas as madeiras necessárias inclusive palha, paxiuba, para colocar no lugar de tábuas, enquanto isso, sua esposa com os filhos, limparam o terreno e quando todo o material estava pronto, começaram a construir a sua casa. Esta casa foi bem construída, seu José fez para seus filhos dois quartos, um para os meninos e o outro para as meninas, e o dele também, para dormir com sua esposa. A sala para receber seus colegas da comunidade e a cozinha, sua casa era bem pobrezinha, mas toda dividida, limpa e bem-feita. Dona Joana uma ótima esposa. A dona de casa

[2] As palavras geradoras representam o modo de pensar e a linguagem das pessoas. Elas revelam as pistas da realidade social em que os sujeitos estão inseridos e suas relações com o mundo (Brandão, 2006).

> todos os dias de manhã e à tarde varria, suas filhas limpavam o terreiro, plantavam certas plantas para ornamentarem, tinha dia que havia muitas flores, tudo se tornava alegre, seus filhos por sua vez cuidavam de lavar as vasilhas pesadas como: pote, alguidar, camburão, carregavam água, enfim ajudavam sua mãe. Alegria reinava naquela casa. Esta família até o momento conserva a sua casa em ordem, limpando sempre os bancos, cadeiras e mesas, e quando possível baldeiam, contando que quando chegamos em sua casa tudo estava em ordem.
> EXERCÍCIO: 1) Estudo das palavras: engraçado, trabalhador, construir, cuidavam, limpando. 2) O que você acha dessa família? 3) Quando você construiu sua casa, você se preocupou com a divisão? 4) Quando for consertar sua casa, o que você deve fazer? (*Script* do Curso Radiofônico Educação para o Lar, MEB Tefé, s/d, p. 11-12).

De tal modo, o conteúdo ia variando e procurava dar sequência para que na aula seguinte fosse possível retomar o assunto anterior, dando prosseguimento e ampliando, assim, a discussão. A partir do *script* do curso radiofônico de Educação para o Lar, percebemos que este curso foi organizado com 37 aulas, sendo divididas em discussões teóricas e exercícios de fixação. Após a discussão do conteúdo, os monitores permaneciam em sala acompanhando a realização dos exercícios.

Para discutir o conteúdo, geralmente, o professor-locutor utilizava uma estória e os temas versavam sobre gravidez, os cuidados com a gestante e as crianças, alimentação da família, higiene da casa, dos utensílios domésticos e das vestimentas, a prevenção contra doenças, principalmente no que diz respeito às crianças. A educação dos filhos era apresentada como mais uma atribuição das mães. Desse modo, parece que os representantes do MEB e seus parceiros reforçavam, a partir das discussões dos assuntos/conteúdos, a imagem que a sociedade tinha sobre a mulher, que geralmente se ocupava dos afazeres domésticos, ou seja, com os cuidados da casa e da família. A partir disso, percebemos que neste curso houve uma contribuição no sentido de sensibilizar as mulheres no que se refere aos cuidados higiênicos do lar e das crianças, mas, não identificamos nas discussões, temáticas relacionadas à qualificação e atuação profissional destas

mulheres no mercado de trabalho, nem por exemplo, o incentivo a superação do estado de dependência e submissão dos seus companheiros.

O curso "Educação Alimentar" foi pensado e incluído como mais uma opção para as mães de famílias nas comunidades ribeirinhas. Era desenvolvido geralmente no formato presencial e tinha como objetivo ensinar as mulheres a adotarem, no seio familiar, uma alimentação mais nutritiva e saudável. No decorrer do curso, eram abordadas questões sobre a importância dos alimentos, a melhor forma de preparo, o seu valor nutricional e o cuidado com a higiene das frutas, legumes e verduras. Com esta ação, o MEB pretendia despertar nas mulheres ribeirinhas, a importância de comer bem e com qualidade. Este curso foi desenvolvido na comunidade Arauiri e:

> [...] teve boa aceitação. Todos os participantes mostraram interesse pelo assunto e teve um número de 22 participantes [...]. No primeiro e no segundo dia tivemos um horário para falar um pouco sobre educação alimentar. O pessoal desta localidade ficou muito interessado em possuir sua horta, depois falamos na importância das verduras, e o pessoal ficou consciente de que devem comer verduras. O curso de educação alimentar foi dado por uma assistente social do Projeto Rondon, a metodologia que usamos foi: palestras, com perguntas dos participantes, houve uma boa participação. Em educação alimentar mostramos a importância de todos os alimentos, e como devem ser aproveitados (MEB Tefé, 23 e 24/09/1972, p. 5).

Este curso foi pensado em resposta à situação preocupante em que vivia a população da primeira infância na região Norte, pois havia altos índices de mortalidade infantil, que estavam muitas vezes relacionados aos fatores econômicos, ao analfabetismo e à falta de saneamento básico. Yunes e Renchezel (1974) analisaram as taxas de mortalidade infantil no Brasil e chamaram a atenção para os altos índices nas décadas de 1940 e 1950, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, no entanto, estes índices tiveram redução a partir das décadas de 1960 e 1970, contexto este, em que o MEB estava atuando, não apenas na educação, mas também na saúde.

Esta realidade era enfrentada por grande parte da população, especialmente os pobres, e geralmente, as causas ocorriam em detrimento da fome, da subalimentação e consequentemente das doenças. Em decorrência de tal situação, o MEB Tefé, ao levantar para debate estas questões, salientava a importância da alimentação saudável, da ingestão de água potável e chamava a atenção das mulheres ribeirinhas para os cuidados que deveriam ter no período gestacional e no pós-parto, pois a preservação da vida se iniciava antes do nascimento.

Embora houvesse a orientação do consumo de uma alimentação saudável, como frutas, verduras, legumes, leite e cereais, não era algo de fácil acesso naquela região, tendo em vista que estamos nos referindo a comunidades isoladas que, muitas vezes, não tinham acesso sequer aos alimentos típicos da região, como o peixe e a farinha. Os alimentos consumidos pelas crianças e adultos eram pobres em nutrientes e, por isso, a equipe do MEB apresentava algumas alternativas para complementar a alimentação das famílias ribeirinhas. Desse modo, o curso Educação Alimentar era direcionado "[...] às famílias do interior, principalmente as mães. Abrange tudo o que se refere a alimentação; importância dos alimentos, como aproveitar os alimentos, valor das vitaminas, como variar a alimentação. Orienta a dona de casa para a perfeita observação do lar" (MEB Tefé, 18/01/1975, p. 6).

A partir do *script* do curso radiofônico sobre Educação Alimentar verificamos que este foi organizado em 15 aulas e, ao longo das discussões, abordou o valor das vitaminas, aproveitamento dos alimentos existentes, variação, conservação, higiene e proteção dos alimentos, entre outros assuntos. Além disso, foram apresentadas as alternativas para que a população adotasse uma alimentação variada, utilizando outras opções como a carne de caça e os ovos de galinha, de tartaruga e de tracajá. A 9ª aula radiofônica, por exemplo, retomou a discussão sobre a conservação dos alimentos e reforçou os cuidados necessários para uma alimentação saudável.

> Na aula passada, nós falamos como devemos conservar os alimentos, hoje ainda vamos falar mais um pouco neste assunto. É importante sabermos conservar os alimentos, porque assim evitaremos a falta de alimentos em nossa casa. Sempre em nossa casa devemos ter plantações de frutas [...]. As frutas podem ser ingeridas a qualquer hora do dia simples ou combinadas com outros alimentos [...]. Você que mora no interior onde é difícil encontrar a carne fresca e outros alimentos fortes, como o leite, deve completar a sua alimentação com os alimentos que tem aí em sua localidade como: frutas, ovos, carne de caça etc. Nós que moramos no interior, conservamos alguns tabus alimentares, que herdamos de nossos antepassados. Agora vamos ver como não devemos conservar tabus alimentares: 1- uma das coisas que devemos saber é que as frutas não fazem mal aos velhos. 2- Outra coisa é que à noite nós podemos comer frutas como também em qualquer hora do dia, pois as frutas não fazem mal algum. 3- As pessoas doentes de febre podem também comer frutas, pois as pessoas comendo frutas elas compensam a perda de vitaminas. 4- As frutas quentes do Sol não fazem mal [...]. Se você possui um terreno, aproveite o inteligentemente, plantando Laranjeiras, limeiras, e outras tantas árvores, cujos frutos irão contribuir para a melhoria da alimentação diária. Outro alimento que devemos conservar para termos sempre em nossa alimentação é o ovo [...] é um ótimo alimento, principalmente com leite. Tanto faz o ovo de tartaruga como ovo de tracajá e outros, todos são nutritivos. O ovo é um dos alimentos mais fortes, [...]. Você que tem um quintal, deve começar a criar galinhas, pois elas poderão ajudar na alimentação de sua família (*Script* do Curso Radiofônico Educação Alimentar, MEB Tefé, s/d, p. 12).

Ao final da discussão de quase todas as aulas, havia questões para serem respondidas, sendo este momento acompanhado pelo monitor. Após a discussão da 9ª aula, as alunas foram divididas em grupos para que refletissem sobre as estratégias para conseguir alimentos variados, bem como os procedimentos para a conservação destes alimentos, tendo em vista que não havia geladeira para o acondicionamento. Por fim, solicitou-se que as mulheres divulgassem os conhecimentos adquiridos para as demais residentes de suas localidades, pois esta seria uma forma de disseminá-los, o que contribuiria para diminuir os índices de doenças, sejam elas, causadas pela carência de vitaminas, proteínas e sais minerais, ou por falta de saneamento básico e higiene dos lares, que muitas vezes eram insuficientes. A seguir, apresentamos

residências localizadas em comunidades ribeirinhas em que o MEB desenvolvia suas ações.

Figura 2 – Tipos de moradias nas comunidades

Fonte: Acervo da Prelazia de Tefé, s/d.

As imagens revelam não só a simplicidade de uma casa no interior, mas também os riscos de toda ordem que esta população enfrentava cotidianamente. À direita, há panelas expostas e crianças descalças, podendo ser atacadas por cobras, lacraias, escorpiões, entre outros, tão comuns em residências rodeadas por vegetações. À esquerda, uma casa, com apenas um cômodo, suspensa por estacas para evitar a invasão das águas no período chuvoso.

O MEB Tefé desenvolveu, também, o curso de Puericultura, para ensinar as mulheres, as técnicas mais adequadas ao desenvolvimento fisiológico da criança, diminuindo, assim, os índices de mortalidade infantil. A equipe treinava as pessoas interessadas em adquirir conhecimentos teóricos e práticos acerca dos cuidados necessários à primeira infância. Este curso tinha uma boa aceitação pelas populações ribeirinhas, uma vez que havia muitas doenças e mortes. O curso de puericultura tinha como propositura:

> [...] a proteção do novo ser, desde a fase anterior a sua concepção, até a idade escolar e início da adolescência. Toma a seu cuidado a vida e a saúde das crianças começando por dar noções de higiene aos que vão gerá-los, acompanhando lhes, depois no ventre materno e no nascimento da criança. Estuda a criança porque ela será o homem de amanhã, e não há nação verdadeiramente forte, sem homens fortes. A proteção às crianças é importante, porque ela será o homem de amanhã, que assegura o progresso

> e o futuro das nações, por isso é necessário iniciar o cuidado com as gestantes, porque as mães fracas geram filhos fracos [...]. É necessário casais sadios para que a criança seja normal e sadia (Apostila de Puericultura, MEB Tefé, s/d, p. 01).

Durante as aulas, era ressaltada uma preocupação com a proteção das crianças, argumentavam que estas precisavam ser bem nutridas para se tornarem adultos fortes, pois o progresso e o futuro das nações estavam em suas mãos e esta responsabilidade era atribuída às mulheres/mães. Geralmente, o curso era ministrado pelas supervisoras do MEB, que treinavam um grupo de mulheres para que pudessem atuar como líderes nas comunidades, ou seja, elas deveriam orientar e acompanhar as gestantes e as mães dos recém-nascidos em suas respectivas comunidades. Ao longo das discussões, as mulheres iam associando a teoria com a prática para que houvesse maior aproveitamento na aprendizagem para, assim, atuarem de forma mais efetiva. No treinamento sobre puericultura realizado, em 1973, foram salientadas as seguintes orientações:

> A mulher precisa se cuidar para que o bebê nasça forte e sadio. Ela deve procurar ir ao hospital para fazer os exames médicos. Quando a mulher está gestante não deve tomar nenhum remédio sem ordem médica. A higiene do corpo deve ser ainda mais rigorosa durante a gravidez. A mulher deve tomar banho todos os dias, lavando bem os órgãos genitais: será bom também a mulher tomar vacina contra o tétano. Um outro ponto importante é que as mulheres gestantes nunca devem provocar o aborto, isso é muito perigoso, pode causar a morte antes ou depois. No nascimento, se o nenê nascer em casa, ele deve ser conservado com a parteira. A parteira deve trabalhar com todos os seus materiais esterilizados. No tratamento do umbigo, você nunca deve colocar teia de aranha, estrume de gado, ervas queimadas e outras coisas porque pode infeccionar ou provocar o mal de sete dias. O mal dos sete dias é o tétano que pode matar o bebê. A mãe deve preparar o enxoval do bebê antes do parto, o nené deve dormir sozinho. Na amamentação, todas as vezes a mãe deve lavar o bico do seio, com um algodão embebido na água fervida. Desde os primeiros dias que o bebê nasce, a mãe deve dar água ao mesmo, porém essa água deve ser fervida, a maneira de dar é com uma colherinha. O bebê deve tomar banho todos os dias. Até a queda do umbigo o bebê deverá tomar banho apenas com um algodão embebido em água

> fervida. A alimentação do bebê nos primeiros meses é o leite materno, mas depois de certos meses tem que ser completado com outros tipos de alimentos como: suco de frutas, verduras e outros tipos de leite (MEB Tefé, 15/12/1973, p. 21).

No treinamento, discutia-se a importância de a mulher ter o acompanhamento médico durante o período gestacional. Entretanto, sabemos que na década de 1970, o acesso aos serviços na área da saúde, no estado do Amazonas era precário e, na maioria das vezes, a mulher não tinha orientação médica, muito menos a realização de exames clínicos para verificar o desenvolvimento do feto. Geralmente, os nascimentos ocorriam em casa com a presença de parteiras.

Outra questão muito discutida nos encontros, referia-se aos cuidados dos bebês, que às vezes vinham a óbito antes do sétimo dia, por causa de infecções devido aos procedimentos errôneos e baseados no senso comum. Assim, a assessoria do MEB foi considerada de suma importância, já que em muitas comunidades as mulheres só poderiam contar com este auxílio, que, por mais elementar que fosse, ainda assim, contribuiu para salvar vidas de mulheres e de crianças que viviam desprovidas dos seus direitos básicos. Para desenvolver ações direcionadas às crianças, o MEB firmava:

> [...] convênio com o Departamento Nacional da Criança (DNCri) para orientar trabalhos deste gênero. E como instrumental para estes outros trabalhos, relacionados com saúde, o MEB, com o Departamento Nacional de Endemias Rurais (DNERu), publicou o 'Mutirão pra Saúde' (Wanderlei, 1984, p. 241).

Em 1974, foi realizado o curso para cerca de 32 mulheres e teve como "instrutoras" Maria Dirce Batalha e Maria da Gloria, ambas pertencentes à equipe do MEB Tefé. Este curso foi organizado com a carga horária de 80 horas, ministradas entre os dias 19 e 28 de agosto, nos turnos manhã e tarde, o que computou oito horas diárias. As discussões teóricas versaram sobre o conceito de puericultura e sua importância, bem como informações sobre a gestante e o recém-nascido. Em geral, a explicação dos conteúdos

se realizava pela manhã e a prática/demonstração, à tarde. Desse modo, foi explicado em uma aula prática:

> [...] sobre asfixia e resfriamento da criança, logo que nasce. Primeiramente vimos que o primeiro sinal de vida da criança é o choro. Existem crianças que quando nascem não choram, isto é, nascem sem respirar. Neste caso, o rosto da criança se apresenta arroxeado [...]. Também um outro estado que a criança apresenta é o rosto pálido sem um pingo de sangue (é o caso mais grave). Quando a criança apresenta estes estados é necessário agir rapidamente, praticando vários meios de salvá-la. Procuramos fazer demonstração das várias maneiras que podemos fazer para salvar a criança. Com uma criança, praticamos a respiração artificial, isto é, chupar no nariz da criança para sair a secreção que a impede de respirar. Outro meio que foi praticado, para as mães aprenderem foi colocar a criança de cabeça para baixo. Outra maneira colocar a criança deitada e dar três palmadas fortes nas nádegas. E a última demonstração que praticamos para salvar o bebê, quando ele nasce sem respirar foi a seguinte: pega-se o bebê pelas axilas, fazendo uma forquilha entre os dedos polegar e os demais. Nesta posição, levanta-se em toda extensão do braço a criança e se abaixa procurando ritmar bem os movimentos e prolongando-se até que a criança se reanime, respire e chore. Todas essas maneiras foram praticadas para as mães aprenderem como podem fazer para salvar seus filhos quando nascem sem respirar [...] (MEB Tefé, 28/08/1974, p. 5-6).

Ao final, as instrutoras realizavam uma revisão, recapitulando o que havia sido discutido na teoria e na prática no decorrer dos dez dias de curso. Isso ocorria para que a equipe pudesse verificar as principais dúvidas acumuladas ao longo do processo de ensino-aprendizagem e, neste sentido, procurava solucioná-las junto às participantes, ou seja, resolvê-las na coletividade.

Em decorrência da falta de assistência ginecológica às mulheres ribeirinhas, o MEB, em parceria com outras instituições,[3] desenvolveu o curso "Parteira Curiosa". Este curso, geralmente, era ministrado presencialmente com aulas teóricas e práticas. Os assuntos discutidos versavam sobre a influência da parteira na

[3] Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) de Manaus, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER/AM), hospital São Miguel de Tefé e hospital de Carauari/AM.

comunidade, suas funções e limitações, a importância do pré-natal, os desconfortos ocorridos no período gestacional, as condutas das mulheres e suas complicações na gravidez, o método utilizado no momento do parto, os materiais necessários para o bebê, o preparo para o parto e a importância do aleitamento materno. Quanto aos objetivos do curso, podemos destacar:

> Ensinar a parteira técnica simples, para que possa assistir o parto sem perigo para a mãe e para o bebê. b) Diminuiu os coeficientes de mortalidade materna ressaltando a importância da assistência médica adequada durante a gestação. c) Utilizar os serviços das parteiras como líderes das comunidades para divulgar conhecimentos de saúde pública, principalmente no que diz respeito ao cuidado das crianças. d) Diminuiu os coeficientes de mobilidade e mortalidade infantil causadas por doenças como: tétano e a oftalmia purulenta do RN (Apostila do Curso de Parteira Curiosa. Manaus, s/d, p. 1).

O MEB Tefé desenvolveu, em 1974, o curso de Parteira para cerca de 16 mulheres residentes em comunidades diferentes do município de Carauari, subsistema de Tefé. A equipe, composta por uma enfermeira de Carauari e uma supervisora do MEB Tefé, tinha a intenção de treinar as mulheres que já exerciam a função de parteira, mas que não haviam realizado nenhuma qualificação. As discussões realizadas tinham como ponto de partida as experiências destas mulheres, utilizando como metodologia a escuta das parteiras, os exercícios com perguntas sobre a temática, o debate, a assembleia, os trabalhos em grupo e as demonstrações. Na ocasião, os principais assuntos debatidos foram os cuidados que a mulher deveria ter no período gestacional, os procedimentos adotados pela parteira durante o parto e o cuidado com o recém-nascido. Ao ministrar o curso "Parteira Curiosa", os instrutores deveriam deixar claro para as participantes:

> [...] as suas funções e limitações no trabalho. Ressaltar a importância da contribuição que a parteira prática pode dar na divulgação de conhecimentos básicos da saúde pública. Ressaltar o papel da parteira na comunidade. Colaboração que ela pode dar em divulgar conhecimentos básicos de saúde pública. Necessidade de ela ser bem orientada para atender

adequadamente às parturientes e os recém-nascidos (Apostila do Curso de Parteira Curiosa. Manaus, s/d, p. 1).

No estado do Amazonas, as parteiras desempenhavam um papel significativo, principalmente na zona rural, sendo consideradas como líderes comunitárias, uma vez que exerciam, na maioria das vezes, influência sobre os assuntos familiares. Isso ocorria, normalmente, devido a idade, a experiência na área e os laços de parentesco ou de amizade que as uniam às famílias as quais elas assistiam. Neste sentido, as parteiras se apresentavam como prestadoras de serviços na área da saúde pública, contribuindo, deste modo, para a manutenção da saúde da mãe e do recém-nascido. As discussões acerca da saúde eram muito importantes para as populações ribeirinhas, pois havia, nas décadas de 1960 e 1970, muitas crenças baseadas no senso comum que poderiam, em alguns casos, colocar em risco as mulheres e as crianças. Diante desta realidade, a equipe do MEB Tefé e seus parceiros procuravam desmistificar algumas crenças cultuadas pela população por décadas e contribuir para a prevenção de doenças e de mortalidade infantil.

O MEB, as mulheres e as crianças

O MEB Tefé, embora não tivesse o objetivo de envolver diretamente em suas ações as crianças ribeirinhas, tentou alfabetizá-las e, para isso, a equipe elaborou uma cartilha manuscrita para distribuir nas comunidades isoladas e sem escolas. Na ocasião, fez-se um apelo aos moradores que sabiam ler e escrever, para que colaborassem com a educação das crianças, que viviam desprovidas dos direitos à educação. O material era simples, organizado com pequenas rimas, desenhos para colorir e exercícios para cobrir e copiar. Na parte introdutória da cartilha, havia orientações sobre o manuseio do material e a argumentação de que, apesar de não ser uma ação autorizada pelo MEB Nacional, o sistema de Tefé não media esforços para incluir também as crianças.

> O MEB não tem autorização para implantar escola para criança, mas sentindo o anseio de tantas, que vivem em pequenas comunidades a espera de estudar criou com muito carinho essas páginas com as primeiras noções de leitura e escrita, para dar as crianças que com a ajuda do pai, mãe ou amigo(a) que mora no mesmo lugar, possa começar a sentir o gosto de estudar. É um material simples, e para os que estão acostumados com o material sofisticado não diz nada, mas para a realidade a que é destinada, temos certeza de que é muito valioso. Contamos com a sua colaboração pai, mãe ou amigo particular que sabe ler aí na comunidade. Caros companheiros, nós sabemos, e você sabe também que, não existe possibilidade de desenvolvimento, de integração social e, portanto, de vitória sobre a marginalização, nem de 'autêntica libertação', se não se começa a eliminar o analfabetismo, dar instrução, educação de base, cultura (Cartilha de educação familiar, MEB Tefé, s/d, p. 2-3).

Como sabemos, o MEB nacional não tinha o objetivo de alfabetizar crianças, mesmo porque seria uma ação que necessitaria de recursos financeiros e, principalmente, de metodologias específicas, já que não podemos alfabetizar crianças e adultos utilizando os mesmos métodos e materiais didáticos. Apesar disso, Paiva (2009, p. 81) ressalta que "[...] muitas crianças foram alfabetizadas. Em muitos lugares era a única escola existente e, além disso, a escola funcionava quase sempre na casa do monitor onde normalmente residiam crianças".

Em Tefé, o MEB nacional não autorizou esta iniciativa. De acordo com o coordenador do MEB Tefé, "[...] quando começamos a dar aula para criança, eles mandaram suspender, [...] veio uma pessoa exclusivamente para [...] verificar todas as escolas funcionando, e para a gente retirar as crianças. O MEB era só para adolescentes e adultos" (Pessoa, 02/06/2009). Embora o coordenador tenha afirmado que o sistema de Tefé respeitou a decisão do MEB nacional, ao analisarmos as fontes documentais, encontramos indícios de que as crianças foram incluídas, em algumas comunidades. Temos como exemplo a comunidade de Nogueira, onde havia cerca de "[...] três turmas com um total de 75 alunos de 7 a 14 anos e os professores têm uma boa atuação" (MEB Tefé, 1981, p. 1). Deste modo, o MEB Tefé atuou em muitas frentes,

deixando, assim, as bases para que outras instituições pudessem dar continuidade ao seu trabalho, não apenas na área da educação, mas também da saúde, do lazer e da cultura. Sobre as contribuições do MEB Tefé para as populações ribeirinhas, o bispo Dom Mário Clemente afirmou que:

> [...] o trabalho do MEB continuou além do período de Dom Joaquim. Nesse longo período, as contribuições foram muito grandes, embora muita coisa difícil de aquilatar. A influência que ele teve na vida, na mentalidade, na política e no crescimento das pessoas é difícil mensurar. Ele atuou também no Alto Solimões, Juruá e Baixo Amazonas. Na prelazia de Tefé, o MEB atuou em quatro municípios, tinha departamento em Tefé, Fonte Boa, Jutaí e Carauari. Quanto a área e a influência desse movimento, podemos citar por exemplo, a questão da formação de comunidades, o agrupamento das pessoas, o aprender a viver em comunidades e todos os benefícios que surgiram delas. Foi uma grande contribuição social, política e educacional. O MEB conseguiu alfabetizar muita gente, especialmente os adultos e dar continuidade a essa formação. Essas pessoas continuaram a estudar e a participar em vários setores. Contribuiu também na questão da organização do povo, na mentalidade das pessoas, na liderança nos vários setores como na questão da preservação. Tudo isso, foi uma atuação do MEB juntamente com a Igreja, e suas outras organizações, como a Pastoral da Terra, a Pastoral Indigenista, a Coordenação de Pastoral e as paróquias. Contribuiu na preservação da natureza, na defesa do peixe, no disciplinar e achar um meio justo de convivência entre as comunidades e as colônias de pescadores locais e os grandes frigoríficos que vinham de fora, porque os conflitos eram grandes nessas áreas. Portanto, o MEB junto com a Prelazia deu uma contribuição muito forte na implantação de reservas, preparando as estruturas e as lideranças para receber as entidades, como no caso do Mamirauá e das RESEXs (Clemente Neto, 29/07/2019).

O Movimento procurava modificar o cenário das comunidades ribeirinhas e, para isso, deu ênfase à assessoria – programas, campanhas, reuniões, assembleias, demonstrações, palestras e cursos – para a realização de serviços essenciais, utilizando geralmente o "ajuri". Nessa perspectiva, procurou se inteirar da realidade vivenciada pelo povo (estudo de área), tendo como ponto de partida as situações-problema para que, em parceria com outras instituições públicas e privadas, fosse possível

articular ações com a finalidade de promover a maturidade necessária à população, para que pudesse, de forma coletiva, mudar aquela realidade.

Considerações preliminares

O MEB Tefé iniciou suas ações como um Movimento para alfabetizar adultos via escola radiofônica, no entanto, ao longo da década de 1970, foi evoluindo para um trabalho de desenvolvimento comunitário, o qual incluiu em suas ações homens, mulheres e crianças com diferentes faixas etárias. Portanto, atuou em várias frentes e suas ações se deram principalmente por meio da alfabetização, da educação sindical, dos clubes e dos diversos cursos profissionalizantes. Há que se considerar que, de modo geral, proporcionou conhecimentos formais, não formais, técnicos, agrícolas e sanitários à população nos municípios nos quais desenvolveu suas atividades, procurando, assim, levar aos homens e mulheres a reflexão sobre a sua realidade e a importância da luta coletiva para a superação dos problemas que afligiam a população carente, que na maioria das vezes, não tinha acesso à educação, à saúde, ao saneamento básico, lazer, entre outros.

Na perspectiva da animação popular, o MEB Tefé buscou integrar as pessoas no processo de desenvolvimento nacional e ao mesmo tempo treiná-las para que procurassem resolver seus próprios problemas. O Movimento, ao assessorar/orientar a população em geral, desenvolvia o espírito de solidariedade, coletividade e participação social. Havia a intenção de assegurar os conhecimentos básicos para uma vida com mais dignidade e, para isso, orientou a população acerca dos benefícios de uma ação autônoma, como também da importância de se lutar por uma sociedade mais justa, humana e fraterna.

Para realizar este trabalho, procurou, juntamente com instituições parceiras, visitar as comunidades/populações ribeirinhas com a finalidade de conhecê-las melhor, de sensibilizá-

las a respeito dos seus direitos, dos deveres e de assessorá-las quanto à criação de clubes, associações, conselhos, entre outros. Eram realizadas reuniões ou assembleias para explicar a importância destas ações e, a partir disso, o povo fazia a escolha dos tipos de assessorias que deveriam ser prestadas. Desenvolveu também cursos ou treinamentos, presenciais e via rádio, sob diferentes perspectivas: alfabetização, educação sindical, educação familiar, dentre outros. Desse modo, o Movimento contribuiu para que a população ribeirinha ressignificasse suas práticas a partir de outros olhares.

Referências

BURKE, P. **Testemunha ocular***:* o uso de imagens como evidência histórica. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: Unesp, 2017.

CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano*:* artes de fazer. 22. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2014.

COELHO, L. R. **Educação de adultos no cenário amazônico***:* Movimento de Educação de Base em Tefé/AM (1963-1982). 267 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

CLEMENTE NETO, M. **Vim para servir***:* como ser Igreja no coração da Amazônia. Brasília: Edições CNBB, 2018.

ESPADA LIMA, H. **A micro-história italiana***:* escalas, índices e singularidades. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2006.

FÁVERO, O. **Uma Pedagogia da Participação Popular***:* Análise da prática pedagógica do MEB - Movimento de Educação de Base, 1961-1966. Campinas: Autores Associados, 2006.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais***:* Morfologia e História. 2. ed. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989a.

KADT, E. de. **Católicos Radicais no Brasil**. Brasília: UNESCO/MEC, 2007.
PAIVA, M. M. de *et al*. **As Escolas Radiofônicas de Natal***:* uma história construída por muitos (1958-1966). Brasília: Liber Livro/UFRN; Natal: 2009.
PEIXOTO FILHO, J. **A travessia do popular na contradança da educação**. Goiânia: UCG, 2003.
PESSOA, P. L. **História da Missão de Santa Teresa D'Avila dos Tupebas - Tefé**. Manaus: Novo Tempo Ltda, 2005.
PROST, A. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
RAPOSO, M. das G. B. **Movimento de Educação de Base**: discurso e prática (1961-1967). São Luís: Universidade Federal do Maranhão e Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, 1985.
SCHAEKEN, R. G.; QUEIROZ, R. C. B. de (org). **As obras e os desafios de Dom Joaquim de Lange.** Manaus: Editoração Eletrônica, 2017.
SEMERARO, G. **A primavera dos anos 60***:* a geração de Betinho São Paulo: Loyola, Rio de Janeiro: Centro João XXIII, 1994.
SKIDMORE, E. T. **Brasil:** de Castelo a Tancredo (1964-1985). 7. ed. Trad. Mário Salviano Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
WANDERLEY, L. E. W. **Educar Para Transformar***:* educação popular, igreja católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984.
YUNES, J.; RENCHEZEL, V. S. C. Evolução da mortalidade geral, infantil e proporcional no Brasil. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, vol. 3, n. 48, 8 (supl), 1970.

Fontes orais/Entrevistas

CLEMENTE NETO, M.. Entrevista concedida a Leni Rodrigues Coelho. Tefé, 29 jul. 2019.
PESSOA, P. L. Entrevista concedida a Rosenice a Silva e Leni Rodrigues Coelho. Tefé, 02 jun. 2009.

Relatórios e Encontros

MEB. **Relatório Anual**. Tefé, 1971.
MEB. **Relatório de treinamento de líderes e monitores**. Tefé, 6 a 9/03/1971.
MEB. **Relatório***:* Cursos das Comunidades. Tefé, 1972.
MEB. **Relatório**: 2º treinamento de monitores. Tefé, 21/03/1972.
MEB. **Ficha de relatório**. Tefé, 09/04/1972.
MEB. **Relatório***:* Curso educação alimentar. Tefé, 23 e 24/09/1972.
MEB. **Relatório***:* Educação para o Lar. Tefé, 25 e 26/09/1972.
MEB. **Relatório Anual**. Rio de Janeiro, 1973.
MEB. **Relatório***:* Curso horticultura. Tefé, 18/09/1973.
MEB. **Relatório de formação de líderes de comunidade para o trabalho.** Tefé, 15/12/1973.
MEB. **Relatório***:* Curso puericultura. Tefé, 28/08/1974.
MEB. **Relatório:** Treinamento de horticultura. Tefé, 27 e 28/10/1974.
MEB. **Relatório***:* Treinamento de monitores para o curso de sindicalismo e educação alimentar. Tefé, 18/01/1975.
MEB. **Relatório***:* Cursos por sistema. Tefé, 15/02/1975.
MEB. **Relatório de viagem**. Tefé, maio de1981.
MEB. **Relatório de treinamento de líderes comunitários**. Tefé, 28/09/1981.

***Scripts* dos Programas, Cartilha e Apostilas do MEB**

MEB. ***Script***: Curso Radiofônico Educação para o Lar. Tefé, s/d.
MEB. ***Script***: Curso Radiofônico Educação Alimentar. Tefé, s/d.
MEB. **Cartilha**: Unidos Venceremos. orientações sobre a vida de grupos nas comunidades de base. Tefé, s/d.
MEB. **Cartilha**: Educação Familiar. Tefé, s/d.
MEB. **Apostila**: Puericultura. Tefé, s/d.
MEB. **Apostila**: Curso de Parteira Curiosa. Manaus, s/d.
MEB. **Apostila:** Alfabetização: é hora de aprender. Tefé, s/d.

MEB. **Apostila**: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial/Senac, Centro de Formação Profissional de Manaus, Curso de Parteira Curiosa. Manaus, s/d.

CAPÍTULO 17

Os fascículos do Curso Supletivo de 1º Grau do Projeto Minerva produzidos pelo Serviço de Radiodifusão Educativa (MEC) e suas representações de 1973 a 1979

Rosa Maria Garcia Monaco

Introdução

Alguns anos após o golpe civil-militar de 1964, no Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), então sob as ordens do regime militar (1964-1985), desenvolveu por meio do Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE), programação radiofônica obrigatória, educativa e cultural, nomeada de *Projeto Minerva*. Seu objetivo consistia na transmissão de aulas pelo rádio, com acompanhamento através da leitura de fascículos, encontros em radiopostos e mediação de monitores, visando o público acima dos 17 anos que necessitasse concluir o ensino de 1º Grau. Em dias da semana, as aulas educativas mantinham-se no ar das 20h-20h30m; enquanto aos sábados e domingos eram irradiadas séries informativo-culturais. Pela análise de Pimentel (2009, p. 64), o Estado investiu em programas e projetos supletivos de ampla abrangência como uma forma de implementar suas ideias de forma vertical, distante do diálogo e da democracia. Com isso, foi inerente relacionar traços desses ideais que vêm acompanhados de um conjunto de pensamento, visões de mundo e/ou doutrinas do determinado grupo-autor do poder público, na elaboração/criação dos fascículos do *Projeto Minerva*.

"A construção que emerge desse movimento é marcada pela preocupação em penetrar nas faces secretas do objeto de observação e vai sempre depender do lugar de onde se posiciona o pesquisador. Partindo dessa perspectiva, o que estaria nosso olhar

procurando ver?" (Camara, 2013, p. 43). A autora nos instiga ao mergulho nas fontes e documentos históricos, no intuito de desvelar o objeto de estudos no campo da História da Educação, que se constitui nas possíveis representações (Chartier, 1990), encontradas nos fascículos do *Curso Supletivo de 1º Grau do Projeto Minerva – Fase II* (1973-1979).[1] Este capítulo apresenta um recorte da pesquisa de Doutorado, defendida em 2023, sob a orientação da Profa. Dra. Sônia Camara (UERJ/PROPED).[2] A pesquisa se desenvolveu a partir do manuseio dos fascículos do *Curso Supletivo de 1º Grau do Projeto Minerva – Fase II* (1973-1979), no ano em que o projeto de seleção ao Doutorado foi elaborado (2018). O encontro da pesquisadora com o objeto de estudos foi proporcionado pelas mãos da professora orientadora, com material proveniente do seu acervo pessoal.

Por conseguinte, a pesquisa teve como objetivo, analisar as concepções assumidas pelo *Projeto Minerva* (SRE/MEC), durante o governo militar, por meio do material didático (fascículos), elaborados entre 1973-1979. O método indiciário proposto por Ginzburg (1989) fez com que buscássemos detalhes, pistas, sinais e indícios nos fascículos do *Curso Supletivo de 1º Grau do Projeto Minerva – Fase II* (1973-1979), e em documentos legais como as Leis nº 5.379/67 e nº 5.692/71, Decretos nº 236/67 e nº 65.239/69, Portarias nº 32/70 e nº 408/70, Pareceres nº 699/72 e nº 64/75; e jornais de grande circulação que foram: *Jornal do Brasil*, *Jornal do Commercio*, *Correio da Manhã* e *O Fluminense.* A análise dos documentos foi realizada com base na compreensão de Prost (2015, p. 76), quando afirma que não há questão sem documento, tampouco, existe documento sem ter sido questionado. De acordo com Prost (2015), a ação intelectual para a escrita histórica, "Além de ser inevitável,

[1] As radioaulas do *Projeto Minerva* transmitidas não são objeto de nossa investigação, para este trabalho.

[2] Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tese: *Eu quero saber mais, preciso saber mais, o Projeto Minerva está no ar: ensino supletivo de 1º Grau para além das ondas do rádio (1970-1979)* (Monaco, 2023).

a abstração é indispensável. A história se faz refletindo e, escrevê-la, é uma atividade intelectual" (2015, p. 144).

Com a finalidade de trazer à baila a atividade intelectual, reflexões e abstrações, o arcabouço teórico-metodológico contemplou além dos autores supracitados, também, Germano (2011), Biccas e Freitas (2009, 2015) e D'Araujo e Joffily (2019). Um dos aspectos contemplados é a observância, o tensionamento da temática proposta, dialogando, para isso, com Revel (1998, 2010), onde este analisa o jogo de escala: quanto mais perto do observador a lente estiver, mais nítido se tornará a nossa interpretação do objeto de estudos. O movimento metodológico considerou o *Projeto Minerva* no jogo de fora para dentro, e vice-versa, do geral para o particular.

De acordo com os fascículos do *Curso Supletivo de 1º Grau do Projeto Minerva – Fase II* (1973-1979), elaborados no período do governo militar, foi possível perceber, na sua escrita e apresentação gráfica/fotográfica, meio e contexto favoráveis que identificavam modalidades partilhadas do ler e do ouvir, "as quais dão formas e sentidos aos gestos individuais, e que coloca no centro da sua interrogação os processos pelos quais, face a um texto, é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação" (Chartier, 1990, p. 121). Corroborando com o autor e de acordo com Certeau (1998, p. 38), os sujeitos são ordinários e produtores de cultura, o que nos permite entender que apesar dos participantes do *Projeto Minerva* serem consumidores e usuários da cultura hegemônica, não se apresentavam como passivos. Para o autor, eles têm condições de fabricar, elaborar e fabular mesmo quando estão diante da televisão assistindo a um programa ou quando privilegiam a apreciação de imagens.

Sendo assim, os fascículos e as radioaulas contribuiriam para que os participantes pudessem ir além, em suas apreensões do conteúdo ministrado. Entretanto, não será alvo de análise, nesse momento, a apropriação conquistada pelos participantes do *Projeto Minerva*. Para o seguimento do estudo, faz-se necessário a apreciação da contextualização histórica, a partir do golpe civil-

militar de 1964, em suas nuances, de acordo com características dos mandatos militares, apresentando o ensino supletivo, a publicidade e divulgação como uma estratégia utilizada durante o governo militar.

O ensino supletivo via projetos e programas educativos em meio ao regime militar no país

Na década de 1960, enquanto o mundo passava pelo período deflagrado da Guerra Fria (1947-1991), o que fazia com que fossem disseminadas ideias que ultrapassavam fronteiras, em terras brasileiras, o golpe civil-militar tomava forma. Nesse ínterim, houve a aderência de Cuba, no hemisfério americano, ao regime comunista, o que ascendeu a suspeita que o Brasil pudesse seguir o mesmo caminho, o que culminou com o golpe civil-militar de 1964, uma vez que o mundo estava dividido em dois eixos, EUA e URSS, ambos buscando expandir suas influências. "O 'inimigo comunista' não foi inventado, mas foi habilidosamente redimensionado para justificar o golpe e a ditadura" (D'Araujo; Joffily, 2019, p. 44, grifo do autor). A justificativa dos militares brasileiros à ação do golpe pautou-se na intenção de restaurar a disciplina e a hierarquia nas Forças Armadas para deter a ameaça comunista.

Corroborando à análise, Germano (2011, p. 53-54) explicita acerca do golpe ter sido de acordo com uma restauração da dominação burguesa, apoiado por setores da classe média urbana (classe dominante), de empresários que temiam as reformas de base, em conjunto com a atuação do capital das multinacionais. A ditadura militar, que não estava prevista no golpe, foi construída através de embates dentro das Forças Armadas, tendo o combate ao comunismo sido a representação, a argamassa, para dar unidade à decisão, analisam D'Araujo e Joffily (2019). Segundo as autoras, o peso das questões econômicas e políticas ocasionaram o golpe civil-militar. Do momento do golpe em diante, várias foram as ações e os incidentes truculentos operacionalizados pelos militares, assim

também como os crimes perpetrados pelo estado de exceção, caracterizando a barbárie e o autoritarismo recém-instalado no país.

"A repressão avançava frente a uma sociedade acuada, surpresa ou aliviada" (D'Araujo; Joffily, 2019, p. 17-18). As autoras analisam que, no dia do golpe, não havia um projeto imediato de governo a ser implementado pelos militares e, por isso, as ações e práticas, a partir de então, foram voltadas à construção desse projeto nacional que tinha como referência a visão dos militares (2019, p. 44), ou seja, sob a condição autoritária. O General Humberto de Alencar Castello Branco (1964-1967) assumiu a presidência após ter sido legitimado por um colégio eleitoral. Os mandatos presidenciáveis que se sucederam empossaram o Marechal Costa e Silva (1967-1969) e os generais Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), Ernesto Beckmann Geisel (1974-1979) e João Baptista Figueiredo (1979-1985). Logo, os fascículos do *Projeto Minerva*, em xeque, tiveram sua criação no período chefiado pelo General Geisel.

Aos anos que sucederam o golpe, seguiu-se uma série de manifestações populares, apreensões e prisões por partes dos militares, ocasionando perdas de direitos constitucionais de muitos que resistiram à nova ordem (Biccas; Freitas, 2009), principalmente através de atos institucionais promulgados, no total de cinco, com o interesse de garantir o comando da nação nas mãos dos militares. Eles foram decretando ações das menos às mais rígidas, como por exemplo: ampliação dos poderes do presidente, atribuindo-lhe a prerrogativa da autoridade para criar ou aumentar a despesa pública; instituição da eleição indireta; convocação do Congresso Nacional, em ritmo de trabalho acelerado, à elaboração de uma nova Constituição (1967); suspenção dos direitos políticos com cassação de mandatos, fechamento do Congresso (1968), proibição de manifestações populares e censura prévia na imprensa (Prado; Earp, 2019).

Em contrapartida, notou-se grande entrada de capital estrangeiro no Brasil, em especial, no período do General Médici (1969-1974), uma vez, à época, ter havido incentivo às exportações

de produtos industriais e agrícolas, em conjunto com a implantação de empresas multinacionais em território brasileiro. Com taxas anuais acima de 30%, o crescimento automobilístico liderou o investimento estrangeiro. Algumas das indústrias automobilísticas instaladas, nesse período, foram: Ford, General Motors e Chrysler. O aumento da industrialização e a ampliação das infraestruturas foram processos ligados ao fator desenvolvimentista, com o objetivo de ampliar os resultados nos setores econômico, político e social da nação. A taxa de inflação que em 1964 era de 90%, em 1966, caía para 38%, mantendo-se em queda nos anos sucessivos (Prado; Earp, 2019, p. 223).

Como resultado da entrada de capital estrangeiro, houve o aumento de vagas de emprego nas fábricas e indústrias recém-instaladas no país. Entretanto, o mercado de trabalho demandava um perfil diferenciado de trabalhadores, ou seja, profissionais adequados ao novo tempo como, por exemplo, tendo noções de informática. Logo, o esforço empreendido à formação humana no país, naquele dado momento, submetia-se ao objetivo maior do governo autoritário que era voltado à produtividade e à formação de mão de obra especializada. Contudo, havia um impasse para que houvesse a oferta de mão de obra qualificada: o Brasil precisava romper com a taxa de analfabetismo que se mantinha alta, além de necessitar ofertar oportunidades aos adultos à realização e conclusão dos ensinos de 1º e 2º graus. Para se ter uma ideia, no ano de 1940, a taxa de analfabetismo se concentrava em 56,1%; 1950 em 50,6%; e em 1960 em 39,7% (IBGE, Censos 1940, 1950, 1960).

Com intenção de combater o analfabetismo adulto, o governo federal lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um programa supletivo de alfabetização em massa, criado pela Lei nº 5.379, em dezembro de 1967, no mandato do Marechal Artur da Costa e Silva (1967-1969). Apesar da Lei nº 5.379 ter sido aprovada, no ano de 1967, regulamentando o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, o MOBRAL iniciou, de fato, suas atividades em 1970, mesmo ano de lançamento do *Projeto Minerva*, ambos buscando

alcançar todo o território brasileiro. O MOBRAL estabeleceu-se como o organismo executor da campanha alfabetizadora, em grande escala, atuando com sede na cidade do Rio de Janeiro, mesmo município-sede do *Projeto Minerva*. Com apenas vinte e seis dias de diferença, o MOBRAL começou suas operações em 08 de setembro, enquanto o *Projeto Minerva* foi lançado em 04 de outubro:

> As suspeitas recaem neste lançamento-propaganda-política ter sido estratégia do regime militar, utilizando-se do MOBRAL e do Projeto Minerva como motivação em nome do favorecimento e da promoção de si, a despeito da função educativa/cultural que os mesmos apresentassem. Afinal, a mensagem nas entrelinhas dos lançamentos transmitia a ideia de que o Estado estava mobilizado em oferecer opções de estudos para a população adulta. Não deixava de ser real o oferecimento dos cursos para pessoas acima de 14 anos e 17 anos, respectivamente, contudo, a dúvida requeria em ponderar se o esforço/investimento empreendido compensaria o custo/benefício se colocados na balança, em comparação aos seus resultados de aprovação/certificação do 1º Grau e/ou de publicização/divulgação do regime militar (Monaco, 2023, p. 56).

A autora, ao analisar os dois programas educativos, entre outros oferecidos pelo Estado, constata que os mesmos foram utilizados como uma espécie de produto de divulgação e propaganda, em favor do regime militar. Corrobora com Monaco (2023), a compreensão de Biccas e Freitas (2009, p. 249), quando dizem que o MOBRAL se constituiu em um instrumento da ditadura, implementado e estruturado em todo o país, sem consulta à sociedade em sua proposição e estratégias de planejamento. Os autores analisam que não diferentemente, o *Projeto Minerva* foi assim instituído, uma vez que "os meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, as revistas, além de cartazes e *outdoor*, foram utilizadas intensamente para influenciar e convencer a opinião pública de que o MOBRAL era um programa de alfabetização 'revolucionário e aberto'" (2009, p. 253, grifos do autor). Ambos ofereciam gratuitamente aos participantes, o material didático e monitores para o atendimento nos postos de encontro.

Foram muitas as iniciativas, de educação supletiva, criadas através do Departamento do Ensino Supletivo (DSU/MEC), no período de sua existência (1973-1979), como os projetos: *Andrós* (1973), com o objetivo de sistematizar material didático; *Producere* (1973), que serviu na preparação de pessoal para o trabalho com adultos; *Auxilia* (1974), com a proposta de cooperar com os sistemas estaduais e municipais de educação para o planejamento e realização de cursos e exames; *Logos I* (1973) e *Logos II* (1975), que visavam a habilitação de professores leigos em serviço; *Acesso* (1977), com foco na habilitação dos indivíduos já engajados na força de trabalho; *Centros de Estudos Supletivos* (CES)[3] (1974), que atuaram na formulação de metodologia própria – semipresencial – para atender à clientela do ensino supletivo. As telenovelas educativas *A Conquista* (1978) e *João da Silva* (1972) apresentaram o mesmo formato de recepção com centros controladores, mas não foram adiante, por não terem se popularizado entre os telespectadores.

Em suma, projetos e programas educativos supletivos não presenciais ou semipresenciais no Brasil foram propostos em larga escala, da mesma forma como já eram uma realidade em outros países, como no caso da Nigéria, Tailândia, Austrália, Nova Zelândia, Honduras, Índia, Togo, Colômbia, Peru, Equador. A utilização de tecnologias e de meios de comunicação de massa para essa finalidade já vinham sendo discutidas nas décadas anteriores, ao nível mundial. Aliado a isso, o governo justificava o lançamento de cursos preparatórios de 1º e 2º graus, muitos deles pelo rádio e televisão, alegando falta de verbas públicas para investir na construção de escolas, formação escolar para o mercado de trabalho e pagamento de professores concursados. Ademais, propiciava o aligeiramento da educação de adultos e o custo mais barato, principalmente, se comparado à construção de prédios escolares públicos. Germano (2011, p. 106) correlaciona a desqualificação da educação pública brasileira à falta de investimentos, alegando que

[3] Cf. sobre os Centros de Estudos Supletivos (CES) (Monaco, 2017).

grande parte do aumento dos cursos à distância se deveu a esse quadro caótico.

Com finalidade de manter uma imagem positiva do governo militar, dado a tomada do poder ter sido realizada à força, o *Projeto Minerva* e o MOBRAL ocuparam o papel de "marcas registradas" do regime militar (Monaco, 2023, p. 59), ajudando na divulgação do que a nação estava "se transformando". Aliada ao regime militar esteve parte da grande imprensa, que trazia notícias favoráveis ao sistema imposto. Uma dessas divulgações se deu quando o MOBRAL rendeu notoriedade ao Brasil no exterior, na ocasião em que o país foi convidado a expor sobre a campanha nacional de alfabetização, na III Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA):

> Seguirá amanhã para o Japão, onde representará o Brasil junto à reunião da UNESCO, o Ministro Jarbas Passarinho declarou ontem, nesta capital (Brasília), que o Brasil vai mostrar ao mundo o sucesso que é o Mobral, na educação de adultos. Iniciado em outubro de 1970, nos três primeiros meses dedicou-se praticamente a implantação do sistema, mas daí para cá vem se consolidando dia a dia. Frisou o Ministro que os dados reais mostram que a solução é absolutamente satisfatória, uma vez que, em 1971, foram alfabetizadas cerca de 1 milhão e 600 mil pessoas (*O Fluminense*, 22/07/1972, p. 2).

A III CONFINTEA (1972), que contou com a representação de 80 estados membros, já trazia em suas discussões a concepção da educação supletiva como um processo que continuaria ao longo da vida, direito de todos e responsabilidade da humanidade. A representação oficial do Brasil ficou à cargo do Ministro da Educação e Cultura do governo do Presidente Médici (1969-1974), o Tenente-Coronel Jarbas Gonçalves Passarinho (1969-1974), reconhecido como voraz defensor da Campanha do MOBRAL. De acordo com a declaração do Ministro, o MOBRAL havia alfabetizado em torno de 1 milhão e 600 mil pessoas em 1971 (*O Fluminense*, 22/07/1972, p. 2), o que, segundo Cunha (1991, p. 60), não se sustentava: os dados estatísticos escondiam a elevadíssima taxa de evasão do MOBRAL, sem comprovar o resultado positivo,

juntamente aos métodos pedagógicos inadequados ao público analfabeto, compreende o autor.

Concomitantemente às iniciativas educacionais supletivas, outra característica para o período do regime foi a construção de obras públicas sendo usadas como propaganda do país, visando legitimá-lo no exterior. Nesse sentido, percebia-se a finalidade do governo em demonstrar força e poder ao investir em grandiosas obras de infraestrutura: Rodovia Transamazônica (1972); instalação das Usinas Nucleares de Angra dos Reis e da Hidrelétrica de Itaipu, esta última com assinatura, em 1973, do tratado entre o Brasil e o Paraguai; e a construção da Ponte Rio-Niterói, inaugurada em 1974. As construções faraônicas funcionavam como símbolo de modernização e de tecnologia de ponta, a despeito de a nação ter contraído dívidas externas e deixado o ônus dos impactos ambientais. Antes mesmo das obras serem concluídas, elas já eram divulgadas e promovidas em prol de darem um sentido de estabilidade frente aos países estrangeiros. A representação (Chartier, 1990), então construída pelo governo militar era de uma economia fortificada e inabalável.

A utilização de "campanhas publicitárias por meio de *jingles*, canções, hinos ufanistas, artes, *slogans* [...] servindo como legitimadores do poder militar no governo" (Monaco, 2017, p. 93), foi uma constante no período militar. Havia propagandas por meio de objetos, adesivos nas janelas dos automóveis, televisão, rádio e imprensa escrita. As campanhas publicitárias, os grandes festivais da canção das décadas de 1960 e 1970, assim como a conquista da Copa do Mundo de Futebol, de 1970, alimentaram o espírito megalomaníaco disseminado a partir dos comandos autoritários (p. 70). A autora analisa que as ações do regime militar buscavam orquestrar o povo como vitrine para as nações internacionais, com investidas dirigidas a determinar uma forma de pensar, imaginar e representar (Chartier, 1990) a nação brasileira como "Potência", "Grande", Gigante". Nesse contexto de "euforia" e de "mascaramento" da realidade, por parte do regime militar, cinco atos institucionais entraram em vigor de forma compulsória, tendo

sido o AI-5 (1968-1978) o mais duro golpe contra a democracia (D'Araujo; Joffily, 2019).

Em razão disso, o período de 1968-1974 ficou conhecido pela extrema violência e arbitrariedade, nomeado na historiografia como "Anos de Chumbo", que compreendeu o ano da decretação do AI-5, no governo Costa e Silva (1967-1969), e o ano derradeiro de mandato do Presidente Médici, respectivamente. Esse período histórico foi marcado por muitas passeatas estudantis como protesto e resistência ao regime imposto, além de atentados e lançamento de bombas como efeito retaliativo, do lado oposto. Foram praticadas ações como luta armada, guerrilha, assaltos a bancos, greves, entre outras. A violência física e psicológica tornou-se parte da política de Estado do Presidente Médici (1969-1974). A censura às áreas da imprensa, educação e cultura, juntamente à intimidação da liberdade de pensamento, individuais e coletivas, foram constantes, analisa Prado e Earp (2019).

Nesse misto de arbitrariedades no poder do Estado, contradizendo-se às propagandas ufanistas, a educação era "tratada como estratégica possibilidade para a mobilidade social dos indivíduos" (Biccas; Freitas, 2009, p. 247). Segundo os autores, a educação dos adultos foi encarada tanto como possibilidade de incrementar a coesão social, quanto como o símbolo de uma sociedade supostamente democrática em meio a um regime de exceção: recorrentemente à população era apresentado um cenário no qual a educação cumprisse a sua missão salvadora. Segundo Biccas e Freitas (2009, p. 247), esse foi o momento histórico em que contradição e autoritarismo se alimentaram reciprocamente. A proposta do ensino pela radiofonia era um dos principais canais para a divulgação e formação da opinião pública a favor das ideias do governo militar (Pimentel, 2009, p. 64). Corrobora à análise do autor, a investigação realizada por Monaco (2023), com foco nos fascículos do *Curso Supletivo de 1º Grau do Projeto Minerva – Fase II* (1973-1979) (SRE/MEC).

A implantação do programa educativo mais duradouro no Brasil

A modalidade de ensino não presencial juntamente aos meios de comunicação de massa teve um papel de protagonismo no regime militar, tornando-se divulgadores de uma cultura unificada, que deveria ser a responsável pelo desenvolvimento nacional (Pimentel, 2009, p. 64). Para isso, legislações e normatizações do país foram aprovadas a fim de possibilitar a elaboração de projetos e programas educativos supletivos. A homologação do Decreto-Lei nº 236/67, o qual determinava a obrigatoriedade de transmissão de programas educacionais nas emissoras comerciais, estipulava sua duração máxima semanal em cinco horas (Art. 16). Em seguida, o Decreto nº 65.239/69 introduziu condições normativas, até que o Ministério das Comunicações (MINICOM) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), expediram a Portaria nº 408/70, criando o *Projeto Minerva*.

Logo em seguida, a Lei de Reforma Educacional nº 5.692/71 e o Parecer nº 699/72, emitido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), deram respaldo ao ensino supletivo, ao dividi-lo em quatro funções: suplência (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação); suprimento (complementação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização); aprendizagem e qualificação (preparação profissional para o trabalho). Paralelamente ao ensino regular, a Lei nº 5.692/71 instituiu a profissionalização na esfera do ensino supletivo, entre outras providências.

"Como a Lei não resolveu problemas antigos e, para além disso, ensejou e acumulou problemas novos, a soma de todos esses fatores tornou a implementação do 1º e 2º graus bastante lenta e sujeita à incongruência de toda espécie", analisam Biccas e Freitas (2009, p. 280). Para os autores, não houve o aumento da população escolarizada e nem de certificação de 1º e 2º graus; não aconteceu a propagação do acesso às ocupações do mercado de trabalho (2009, p. 281). De igual modo, não ocorreu o reconhecimento e o enaltecimento da profissionalização técnica que se esperava. Para

os autores, a tônica da Lei nº 5.692/71 mostrava-se voltada à formação para o trabalho, a qual foi observada nas práticas utilizadas no MOBRAL (2009, p. 282), e no conteúdo ministrado no *Curso Supletivo de 1º Grau do Projeto Minerva – Fase II* (1973-1979) (SRE/MEC) (Monaco, 2023, p. 211-212).

O acompanhamento da transmissão compulsória do *Projeto Minerva*[4] poderia ser assistida sobre quatro tipos de recepções. Na "recepção organizada"; os participantes devidamente matriculados frequentavam os radiopostos nos dias úteis e eram auxiliados pelos monitores. Na "recepção controlada"; os matriculados só compareciam aos radiopostos aos sábados para tirarem dúvidas com os supervisores. Na "recepção livre"; os ouvintes acompanhavam as radioaulas de suas residências, sem qualquer tipo de inscrição ou controle. Segundo Leobons (1984, p. 63), ainda acontecia a "recepção integrada", caracterizando-se pelo aproveitamento dos cursos irradiados nos sistemas formais de ensino. Aos inscritos no *Projeto Minerva* era facultado o direito de realizar os testes de aprendizagem que não valiam a certificação, mas avaliavam o nível de aprendizado (Leobons, 1984, p. 63). Aos inscritos pertencentes às duas primeiras recepções supracitadas, os fascículos eram adquiridos gratuitamente, caso contrário, poderiam ser comprados em bancas de jornais.

A partir da promulgação da Lei nº 5.692/71, as avaliações nacionais para certificação foram nomeadas de "exames supletivos de Educação Geral". Esses eram voltados aos maiores de 16 anos e realizados em duas ocasiões ao ano, em todos os estados federativos, os quais se incumbiam da elaboração da prova, aplicação, correção e divulgação dos aprovados. Dessa maneira, o adulto que prestasse os "exames supletivos", como por exemplo, os inscritos no *Projeto Minerva*, estariam prestando a avaliação reconhecida como "fora do processo de ensino-aprendizagem".

[4] A grade televisiva do *Projeto Minerva* (1973-1979) constava de segunda à sexta-feira, das 20h-20h30m, com programação educativa de 1º Grau; sábados de 13h e 14h:15min e domingos 8h:30min às 9h:45min, com programação informativa e cultural.

Para essa finalidade, o candidato teria tido uma das seguintes trajetórias: ter estudado por conta própria (autodidatismo); ter frequentado um curso supletivo ministrado via rádio, TV ou por correspondência, público ou privado, como era o *Projeto Minerva*; ou ter frequentado a escola pública supletiva noturna e não ter obtido êxito, em todas as disciplinas, o que lhe dava o direito de prestar os "exames supletivos" somente nas disciplinas os quais havia sido reprovado na escola (Monaco, 2023, p. 48-49).

A partir de 1975, era publicado na imprensa a novidade de que pelo menos 10 estados brasileiros já aplicavam os exames finais com emissão de certificação aos aprovados, pelo *Curso Supletivo de 1º Grau do Projeto Minerva – Fase II* (1973-1979) (*Jornal do Brasil*, 05/10/1975, p. 27). O jornal não informava o nome dos estados, todavia, o Estado do Rio de Janeiro era um dos que ofereciam os exames de terminalidade, devido a homologação do parecer: "O Projeto Minerva 75/76 conferiu aos alunos certificados de conclusão de 1º grau, através de avaliação dentro do processo ensino-aprendizagem, de acordo com o Parecer nº 64/75 do Conselho Estadual de Educação". O Parecer nº 64/75,[5] do Conselho Estadual de Educação (CEE/RJ), havia aprovado os critérios de avaliação propostos pelo Centro de Tecnologias Educacionais (CTE), da Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEEC/RJ).

Com a proximidade da sua primeira transmissão em outubro de 1970, reportagens foram publicadas na grande imprensa, cobrindo o lançamento do *Projeto Minerva* e trazendo informações de toda natureza aos seus leitores. O jornal *Correio da Manhã* (02/10/1970), dois dias antes da inauguração que aconteceu na manhã de domingo (04/10/1970), anunciava o esforço do governo em levar educação e cultura para todo canto do país, além de listar os cursos de outras entidades que seriam ministrados naquele primeiro momento, enquanto o *Curso Supletivo de 1º Grau do Projeto*

[5] O Parecer nº 64/75 não foi localizado nos sites oficiais. Entretanto, foi identificado nos "Relatórios de Resultados do *Projeto Minerva* – Fase II no RJ (1975/1976) e (1977/1978)", no Centro de Pesquisa e Documentação, da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV). Mimeo.

Minerva – Fase II (1973-1979), elaborado pelo SRE/MEC, era pensado e elaborado:

> [...] através de uma cadeia de mais de 700 emissoras de rádio, comandada pelo Ministério da Educação, será iniciado domingo o Projeto Minerva, um programa destinado a 'complementar o esforço governamental em levar educação e cultura ao mais remoto pedaço do território nacional. O Projeto Minerva transmitirá, inicialmente, os seguintes cursos: Madureza Ginasial para as capitais do Nordeste; Preparação de Professoras Leigas para o interior desta região; Primário Dinâmico para toda região Centro-Oeste e Madureza Ginasial para toda a região Sul (Guanabara está incluída) (*Correio da Manhã*, 02/10/1970, p. 13, grifos do autor).

Inicialmente, o *Projeto Minerva* adotou cursos das agências de radiodifusão educativa Fundação Padre Anchieta (FPA), de São Paulo e Fundação Padre Landell de Moura (FEPLAM), do Rio Grande do Sul, uma vez o período que separava a publicação da Portaria nº 32/70, que criou o Subgrupo de Rádio (29/09/1970) responsável pela elaboração/coordenação do *Projeto Minerva*, e a inauguração do mesmo (04/10/1970), foi um intervalo exíguo de poucos dias, analisa Leobons (1984, p. 92). O intervalo entre as duas datas significava a falta de tempo para o planejamento e a organização prévios, com o objetivo da preparação do material impresso e radiofônico do curso autoral do SRE/MEC, o que só veio a acontecer durante os primeiros anos do *Projeto Minerva*, com sua publicação e aplicação no ano de 1973. Levando-se em conta os distintos materiais didáticos e as radioaulas correspondentes adotados, Leobons (1984) considera que o *Projeto Minerva* tenha sido dividido em três fases.

A Fase I (1970-1972), que perdurou pelos dois anos iniciais transmitiu programas criados por agências educativas, apesar de terem sua coordenação pedagógica feita pelo SRE/MEC, na figura do diretor da entidade, Avelino Henrique dos Santos, com sede no Estado do Rio de Janeiro. A Fase II (1973-1979) foi marcada pela produção do conteúdo didático – gravação das radioaulas e material didático impresso – pelo próprio SRE/MEC, o qual

continuou com a responsabilidade da coordenação. Para essa missão, a equipe do *Projeto Minerva* era dividida em grupos com objetivos de criação, elaboração dos *scripts*, produções das gravações e escrita dos fascículos, do *Curso Supletivo de 1º Grau do Projeto Minerva – Fase II* (1973-1979). Já a Fase III (1980-1989) foi coordenada pela Fundação Roberto Marinho (FRM), ao recriar o material do curso de 1º Grau e introduzir o de 2º Grau, ficando conhecidos como *Telecurso de Primeiro Grau – SPG* e *Telecurso de Segundo Grau – SSG*. A Fase III se caracterizou por ser transmitida pela televisão, conjuntamente.

O *Curso Supletivo de 1º Grau do Projeto Minerva – Fase II* (1973-1979) (SRE/MEC) foi veiculado, em cadeia nacional, em quatro lançamentos: 27/08/1973 a 11/12/1974; 07/04/1975 a 18/07/1976; 07/02/1977 a 19/05/1978 e 07/08/1978 a 21/12/1979. De acordo com Leobons (1984, p. 73), a quantidade de inscritos na "recepção organizada" do primeiro ao quarto lançamento foram, respectivamente: 81.796 (1973-1974), 144.450 (1975/1976), 97.510 (1977/1978), findando com 46.530 inscritos (1978/1979). Não houve linearidade na quantidade de inscritos durante os anos de aplicação do Curso, pelo contrário, o mesmo só foi ascendente do primeiro para o segundo lançamento quando, a partir de então, os números reduziram. O *Projeto Minerva* que se mostrava ativo e renovado por ter feito relançamentos, demonstrava a força da cadeia nacional com a representação (Chartier, 1990) de "união" das emissoras de rádio, mesmo que fosse por imposição da lei (Monaco, 2023, p. 126).

O que (não)dizem os fascículos do *Projeto Minerva* (SRE/MEC)

Tendo em vista o material impresso do *Curso Supletivo de 1º Grau do Projeto Minerva – Fase II* (1973-1979), ter sido criado no período do governo militar, foi possível reconhecer que para cada época, meio e contexto, uma prática de escrita e leitura foi desenvolvida, na qual identificavam-se as modalidades partilhadas do ler e do ouvir, "as quais dão formas e sentidos aos gestos

individuais, e que coloca no centro da sua interrogação os processos pelos quais, face a um texto, é historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação" (Chartier, 1990, p. 121). Nesse sentido, "são estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado". A partir dessa perspectiva, as representações são desveladas e trazem ao objeto e aos sujeitos interpretações sobre a instituição (p. 17). O autor compreende que "[...] a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros: ela é uma 'caça furtiva', no dizer de Michel de Certeau" (p. 123, grifos do autor).

Pudemos observar o conceito de Chartier (1990) nas páginas do *Curso Supletivo de 1º Grau do Projeto Minerva – Fase II* (1973-1979), que era constituído por 15 fascículos, quando o Fascículo "Período Preparatório", percebido como a primeira parte do curso em xeque, tinha como finalidade desenvolver as habilidades específicas de leitura e interpretação. A duração deste fascículo era de 2 semanas, composta por 10 aulas, servia para adaptação dos participantes ao regime de estudos a distância nas recepções "controlada" e "livre", e ao regime semipresencial, na "recepção organizada". Como nessa última recepção os monitores nos radiopostos acompanhavam as aulas com os participantes, admite-se que o regime era semipresencial, uma vez que os participantes também tinham que estudar em casa. O período no radioposto era de segunda à sexta-feira, no intervalo entre 19 e 22 horas. Antes e depois do momento da aula transmitida pelo rádio (20h às 20h:30min), os participantes liam o conteúdo dos fascículos e realizavam os exercícios contidos nos mesmos, nessa ordem.

A segunda parte englobava o "curso propriamente dito", com o objetivo de proporcionar ao educando, a formação geral em nível das quatro últimas séries do ensino de 1º Grau (5ª a 8ª série), tendo a duração de 53 semanas e a composição de 535 aulas, contidas em 13 fascículos, os quais eram acompanhados no período de 12 meses

e 1 semana. As disciplinas ministradas eram: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Informação Ocupacional, Educação Física, Educação Artística e Educação Moral e Cívica. O Fascículo "Plano de Reforço" fechava a terceira parte do *Curso Supletivo de 1º Grau do Projeto Minerva – Fase II* (1973-1979) (SRE/MEC) e continha as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sob o objetivo de fortalecer o aprendizado ministrado durante o curso.

Em relação à primeira página de todos os Fascículos, apresenta-se com um parágrafo que começava com a expressão "**NOSSA CAPA**", escrito em caixa alta e negrito. Sobre o pronome pessoal no plural "Nossa", segundo Monaco (2023, p. 182), buscava envolver o público com o objeto material, o qual o leitor podia tocar e se apropriar, estimulando para que se sentisse parte integrante do grupo do *Projeto Minerva*. Seguia a expressão "**NOSSA CAPA**", um parágrafo de texto que dividimos em duas partes. A primeira parte do texto era comum a todos os 15 fascículos:

> **NOSSA CAPA**. Há uma oportunidade nova para você que não teve chances para estudar no tempo devido. Para aprimorar seus conhecimentos e se apresentar ao mercado de trabalho com maiores aptidões. Mesmo que necessite trabalhar durante o dia, existe agora a possibilidade de aprender à noite pelo rádio, estudando pelo fascículo o que lhe foi ensinado pela transmissão radiofônica. É uma técnica bem nova, bem moderna, que o Ministério da Educação e Cultura resolveu adotar para que fossem beneficiados milhares de brasileiros que não tiveram ou não alcançaram, ainda, condições para frequentar a escola regular (Fascículos *Projeto Minerva* – Fase II, 1973, grifos do autor).

Nas palavras iniciais "Há uma oportunidade nova [...] É uma técnica bem nova, bem moderna", tem-se como sentido para o emprego do termo "novo" a implicação de nascimento e de começo. Todavia, segundo a compreensão que se tem a partir de Le Goff (1990, p.173), o termo "novo" é mais do que uma ruptura com o passado, significando um esquecimento, uma ausência do passado, com a essência de um recém-aparecido e puro. Entendeu-

se que a utilização do termo "novo", à vista disso, rumou ao encontro de discursos sob a vantagem de utilizar-se de uma iniciativa pioneira na educação brasileira (Monaco, 2023, p. 181). No entanto, as radioaulas e o acompanhamento de cursos, por meio de fascículos como, por exemplo, pelo rádio, como foi a *Universidade do Ar* (1941),[6] já faziam parte dos métodos educativos no Brasil, desde a década de 1940.

A segunda parte dos textos impressos na primeira página do fascículo se mostrava diferenciada e com a finalidade de correlacionar-se ao significado da fotografia estampada na capa do fascículo. Então, por exemplo, a parte diversificada do texto da primeira página se relacionava com a capa do Fascículo "Período Preparatório", que estampava a imagem de um radioposto do *Projeto Minerva*. Sendo assim, estava escrito que:

> A nossa capa mostra um radioposto do Projeto Minerva. É o lugar onde se reúnem as pessoas que desejam estudar e melhorar seu padrão de vida. Elas escutam as aulas pelo rádio, estudam pelos fascículos e são monitorados por uma pessoa treinada, antecipadamente, para tal. Assim, os brasileiros hoje possuem maiores chances para aprender. Para melhorar de vida, ver crescerem suas oportunidades no trabalho, e aumentar as chances deste País no esquema competitivo internacional (Fascículo Período Preparatório, 1973, p. 1).

De acordo com a análise de Monaco (2023, p. 182), supõe-se que a intenção do Estado por meio do *Projeto Minerva* era fazer com que os participantes e leitores dos fascículos se sentissem como parte integrante do processo de melhoria de vida do país. A autora também compreende que a utilização por mais de uma vez da palavra "nossa" dava mais destaque a uma ideia de contiguidade e de coletividade, à uma ideia individualizada de "meu", "teu" ou "dele", o que levaria o participante ao individualismo, o que suscitaria maior chance de desistência e abandono. Portanto, era cabível que os leitores acreditassem que o interesse do ensino

[6] Cf. sobre *Universidade do Ar* (Leyendecker, 2019).

supletivo era de "todos", o que não deixava de ser verídico. Entretanto, as motivações nos pareciam diferentes: enquanto o país precisava de mão de obra para crescer em divisas, os participantes desejavam um futuro melhor para sua própria condição de vida, analisa Monaco (2023, p. 182). No entanto, houve uma reimpressão do texto introdutório apresentado nas primeiras páginas dos fascículos, quando foi possível entender a representação (Chartier, 1990), na qual o discurso proferido pela autoridade da pasta da Educação quis empreender. O mesmo é referenciado como "Parte do pronunciamento de Sua Excelência o Sr. Ministro da Educação, Ney Braga, para o programa comemorativo do 4º aniversário do *Projeto Minerva*, em 16 de novembro de 1974":

> Educação é essencialmente construção. Os responsáveis pelo Projeto Minerva estão construindo, estão abrindo perspectivas novas para milhares de brasileiros. Atribuo ao Projeto Minerva um importante papel no panorama educacional brasileiro. A dimensão continental do Brasil, a baixa densidade demográfica de extensas áreas rurais, os imperativos do desenvolvimento econômico e social estão a exigir cada vez mais uma expansão diversificada dos meios que promovem o processo de ensino, aprendizagem e a difusão cultural. Neste momento histórico, a educação deve atingir maiores distâncias, envolver maior número de pessoas e garantir maior produtividade. E o rádio, admirável no poder de levar a palavra, a orientação, o ensino às mais longínquas paragens, vem se constituindo um complemento novo ao serviço da educação (Fascículos *Projeto Minerva* – Fase II, 1973, p. 1).

O Ministro da Educação era Ney Braga (1974-1978), e parte do discurso ficou eternizado no registro da primeira página dos fascículos: "[...] o rádio, admirável no poder de levar a palavra, a orientação, o ensino às mais longínquas paragens", o que nos leva a interpretá-lo como uma representação (Chartier, 1990), em que o rádio seria visto como veículo de integração cultural na sociedade. O Ministro se referiu ao tempo presente como um tempo singularizado: "Neste momento histórico, a educação deve atingir maiores distâncias, envolver maior número de pessoas e garantir maior produtividade". Ao citar sobre o tempo histórico que o país

estava passando, ficou subtendido que era o de intervenção militar e que parecia estar sendo um período "especial", no sentido da importância dada ao ensino supletivo. Todavia, nesse período, os investimentos financeiros destinados à educação deixaram a desejar, segundo Germano (2011), que afirma ter tido muito investimento para os exames supletivos, a despeito do emprego de recursos nas escolas com a percepção do:

> Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola de 1º e 2º graus, sobretudo (p. 106).

O autor considera que apesar dos discursos oficiais terem dado destaque ao setor educacional como prioridade e com promessas de integrá-lo e adequá-lo à realidade econômica do país, houve pouca efetividade em relação à política educacional adotada. Germano (2011) analisa sobre a tendência do governo militar em privilegiar as camadas de renda mais altas, conjuntamente aos setores empresariais. Dessa maneira, a educação, as áreas da saúde e previdência social tornaram-se artigos de luxo para os mais pobres durante a ditadura. No mesmo período, os recursos destinados ao setor educacional público eram comprometidos com o capital privado, ao financiarem bolsas de estudos em escolas particulares aos alunos carentes. Para serem custeados pelo governo militar, os alunos de escolas públicas que não conseguiam vagas, precisavam provar a falta de condições monetárias para arcar monetariamente com os estudos nas escolas particulares (Monaco, 2023, p. 49).

De volta ao fragmento de discurso do Ministro Ney Braga, da primeira página dos fascículos, o texto trazia argumentos em que a educação deveria chegar mais longe e há mais pessoas, para garantir maior produtividade, o que já era preconizado há tempos, sem um resultado satisfatório. Nota-se, entretanto, no seu discurso

que o Ministro não se comprometeu e nem mesmo englobou a "todos" os brasileiros em suas palavras para alcançar a educação, mas, sim ao "maior número de pessoas", segundo Monaco (2023), possivelmente para deixar o discurso mais realista ou por não acreditar que fosse cabível atingir a todos com o esforço empreendido. O recorte do discurso do Ministro terminou com uma mensagem otimista: "E o rádio [...] vem se constituindo um complemento novo ao serviço da educação" (Fascículos *Projeto Minerva* – Fase II, 1973, p. 1). Ainda, sobre o pronome pessoal na primeira pessoa do plural "nós" e o pronome demonstrativo "nosso", observamos o emprego dos mesmos no conteúdo dos fascículos também como, por exemplo, no Fascículo 10 (1973, Aula 35, p. 59), da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC):

> No campo das comunicações, foi notável o desenvolvimento. Aumentamos nossas redes de cabos, de telex, do sistema postal. Usamos mais os satélites. Utilizamos os veículos de comunicação de massa para os fins mais positivos, entre eles a educação. Um exemplo é esta aula, pelo rádio e pelos meios gráficos que o Projeto Minerva do MEC lhe proporciona. O MOBRAL atende a milhões de brasileiros que não se alfabetizaram quando criança. Assim, tanto o Projeto Minerva como o MOBRAL contribuem para o progresso do país (Fascículo 10, 1973, EMC, Aula 35, p. 59, grifos do autor).

Observa-se a redação do texto objetivando estabelecer uma paridade entre os lados, ou seja, aqueles que trabalham e produzem, com aqueles que estão voltando a estudar, a partir do MOBRAL e do *Projeto Minerva*. Não obstante, o modelo de ensino do *Projeto Minerva* ter sido individualizado, percebeu-se uma tendência em alcançar uma representação (Chartier, 1990) como um programa em que todos estavam e avançavam juntos. Era como se, magicamente, o individual se tornasse coletivo, baseado apenas na leitura dos fascículos. Como nota-se, a escrita da disciplina EMC pretendia estimular um sentimento de proximidade por um mesmo propósito, analisa Monaco (2023, p. 202).

Ainda, sobre a citação, na frase "Utilizamos os veículos de comunicação de massa para os fins mais positivos, entre eles a

educação" (Fascículo 10, 1973, EMC, Aula 35, p. 59), percebe-se que o autor não considerava que os meios de comunicação de massa, no Brasil, eram bem utilizados anteriormente, uma vez o texto justificar que daquele momento em diante o uso dos mesmos (meios de comunicação) eram para "fins mais positivos" e, entre eles, estava "a educação". Monaco (2023, p. 202) compreendeu que a partir do conteúdo do fascículo, à educação foi impresso um status de importância, com a intenção de exaltar a prática pedagógica administrada pelo poder público como, no caso, era o *Projeto Minerva*, por exemplo.

Não houve comprovação do resultado positivo na certificação em massa já que, pela análise de Castro (2007, p. 57 *apud* Alonso, 1996), durante o tempo de transmissão do *Projeto Minerva*, algo em torno de 300.000 pessoas tiveram acesso às emissões radiofônicas e, dentre os inscritos, 60.000 prestaram os "exames supletivos". De acordo com Alonso (1996), a aprovação se consolidou em somente 33% daqueles que se submeteram aos exames. Em especial, se tratando dos cursos pelo rádio, Horta (1973) afirma que a falta de avaliação dos cursos, a princípio, foi notada como um empecilho ao combate à evasão supletiva e à reprovação.

De volta às lições de Educação Moral e Cívica, uma tônica foi o uso dos próprios projetos e programas de educação supletiva como parte do seu conteúdo pedagógico. No Fascículo 10 (1973, EMC, Aula 35, p. 59), que corresponde ao recorte supracitado, o *Projeto Minerva* e MOBRAL foram mencionados como contribuintes e propagadores do crescimento nacional. Para dar-lhe destaque e atribuir-lhe importância, o nome do "Projeto Minerva do MEC", na lição, foi assinalado em negrito e o do "MOBRAL", em caixa alta. Já a próxima lição de Educação Moral e Cívica foi ilustrada por duas fotografias do radioposto sob o título, "Educação no Brasil de Hoje", (Fascículo 10, 1973, EMC, Aula 36, p. 60). O objetivo era situar a educação no país como necessidade de primeira ordem, trazendo correlação entre a incorporação do conjunto de instrumentos de aceleração educacional com o desenvolvimento econômico brasileiro, analisa Monaco (2023, p. 202).

Ainda, na mesma lição, foram citados "alguns eventos importantes no campo da Teleducação nacional" como: "Projeto Minerva" e "Portaria 408", grifados em negrito para destacar; e o "Projeto João da Silva", (Fascículo 10, 1973, EMC, Aula 36, p. 60). Monaco (2023) compreende a prática da retroalimentação do qual o *Projeto Minerva* se valia, por exemplo, quando usava citação do seu nome no seu próprio material didático. Outro destaque ficou por conta da legenda abaixo da figura do radioposto da mesma lição, fazendo menção a uma representação (Chartier, 1990), de que a educação brasileira, na década de 1970, era a melhor, se comparada com outros períodos, e de primeira grandeza, atribuindo-lhe um lugar significativo no discurso de engrandecimento do programa:

> A educação no Brasil atravessa um de seus momentos mais gloriosos. Em todas as frentes e por todos os meios procura-se combater o fantasma da ignorância. Esforços não são poupados para que todo aquele que desejar estudar tenha, ao seu alcance, todas as facilidades possíveis para a concretização do seu ideal (Fascículo 10, 1973, EMC, Aula 36, p. 61).

A figura da lição 36 estampava o radioposto, que foi identificado como "Escola Moderna", com a definição de que era o "lugar onde se reúnem as pessoas que desejam estudar e melhorar seu padrão de vida". Por esses e outros elementos, as representações (Chartier, 1990) que envolviam o contato dos participantes do *Projeto Minerva,* com o material didático, não se mostravam em nada neutras, pois vinham em nome do governo militar, considera Monaco (2023, p. 206). A autora evidencia a falta de neutralidade, por exemplo, com o uso de duas caixas de texto, ou chamados "boxes", sob o título "Guarde Bem". Uma dessas caixas se localizava no alto da página e afirmava que: "Em Educação, nunca o País investiu tanto, com tão bons resultados. Aumenta dia a dia o número de alunos em todos os níveis. Cresce vertiginosamente a quantidade de candidatos às faculdades. É o Brasil jovem buscando, na especialização, a garantia do futuro

melhor" (Fascículo 10, 1973, EMC, Aula 36, p. 59). Na parte de baixo da mesma página, um outro destaque no boxe foi utilizado:

> Nada disso seria possível se não houvesse, em cada brasileiro, o desejo sincero e ardente de cooperar para o desenvolvimento do País, a vontade firme de dar a sua parcela de participação nesse processo de tanta importância para todos e que é, exclusivamente, fruto do trabalho ordeiro de todos (Fascículo 10, 1973, EMC, Aula 36, p. 59, grifos do autor).

Para a popularidade do *Projeto Minerva* e, consequentemente, do ensino supletivo, foram usados autopropagandas, autopromoções, auto exaltação, autoelogio e autorreconhecimento (Monaco, 2023, p. 206). Para a autora, os elogios tecidos na escrita do material didático impresso, indiretamente, recaíam sobre o general presidente que estava no comando, juntamente aos seus apoiadores, servindo como um incentivo a que o regime autoritário fosse aceito e atingisse popularidade. Já na frase utilizada no primeiro boxe citado, "Cresce vertiginosamente a quantidade de candidatos às faculdades", infere-se que os argumentos trazidos pela lição tomavam a direção de uma representação (Chartier, 1990) do Projeto, como um grande auxílio aos adultos participantes do 1º Grau para a realização do concurso, para ingresso ao ensino superior (2023, p. 207). Contudo, as fileiras dos candidatos aos vestibulares, à época, eram cada vez maiores e a entrada cada vez mais seletiva, favorecendo os alunos das famílias da classe mais favorecida, conclui a autora.

Pela análise de Monaco (2023, p. 207), no texto do segundo boxe, nota-se o apelo sentimental direcionado aos leitores do *Projeto Minerva*, quando o "chamamento" emocional foi consolidado, a partir das palavras de admiração e de exaltação a cada brasileiro e a todos (povo) que trabalhavam ordeiramente em prol do progresso da nação, dizia a lição. Logo, o esforço e a dedicação do cidadão brasileiro eram qualificados pelo "desejo sincero e ardente de cooperar para o desenvolvimento do País" (Fascículo 10, 1973, EMC, Aula 36, p. 59). Mais uma vez o teor da contiguidade e proximidade entre os envolvidos foi estimulado

com frases comoventes, mesmo considerando que os participantes não se encontravam, entre si, no mesmo espaço físico onde liam as aulas (2023, p. 208).

Mais uma percepção nesse episódio foi o emprego de palavras fazendo uma alusão ao lema contido no símbolo oficial da bandeira nacional: "Ordem e Progresso". Pressupõe-se que as expressões "trabalho ordeiro" e "desenvolvimento do país", respectivamente, citados no segundo boxe da lição, tenham sido aplicados sob à luz da representação (Chartier, 1990) de força e autoridade do governo. A apelação na direção dos participantes por se envolverem sob os desígnios do sentimento de amor só reforçava a ideia de o *Projeto Minerva* fazer parte de uma solução "possível" e que estava nas mãos dos brasileiros, independentemente da falta de estrutura econômica e social que o país sofria. Nesse sentido, o auto sacrifício e amor eram ingredientes "salpicados" pelas lições para que os leitores do *Projeto Minerva* se comovessem por vontade própria a apoiarem o regime autoritário e participarem do desenvolvimento do país. Era a vontade da nova ordem imposta servindo de incentivo, por parte do Estado a prevalecer sobre a necessidade individual de cada sujeito.

Considerações finais

O texto sobre a temática veio tomando forma mediante o objetivo de analisar as concepções assumidas pelo *Projeto Minerva,* durante o governo militar, por meio do material didático (fascículos), elaborado entre 1973-1979. Com referência à coordenação do *Projeto Minerva* ter sido realizada entre os anos de 1970 e 1979, pelo poder público, ou seja, pelo Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE) do MEC, o interesse do estudo voltou-se à compreensão dos fascículos elaborados por esse órgão, justificando sua escolha por estarem impregnados de sentidos, apresentando distintas representações (Chartier, 1990). Compreender os contextos do regime militar nas mãos dos

presidentes contribuiu para percebermos os movimentos de força autoritária e resistência nos quais o Brasil esteve imerso.

O programa, em caráter obrigatório, com imposição da cadeia nacional, foi criado a partir da expedição da Portaria nº 408/70, com representantes das pastas das Comunicações (MINICOM) e da Educação e Cultura (MEC), para que fosse ao ar em cinco dias. Normatizou-se o horário permanente do curso educativo entre 20h-20h30m, de segunda à sexta-feira e de programas informativos-culturais aos finais de semana. Acompanhavam as radioaulas, a leitura dos fascículos do *Curso Supletivo de 1º Grau do Projeto Minerva – Fase II* (1973-1979) e, por causa disso, foram perpassados por ideias, pensamentos, visões de mundo e/ou doutrinas daquele determinado grupo-autor do poder público, condescendente ao regime militar, com instruções as quais poderiam servir como uma espécie de guia e/ou orientação das ações sociais e políticas aos leitores (Monaco, 2023, p. 2015).

Sem preterir, com isso, a análise de Certeau (1998), quando considera que sujeitos que estão diante da televisão assistindo a um programa ou quando privilegiam a apreciação de imagens têm condições de fabricar, elaborar e fabular pensamentos e opiniões acerca da realidade à sua volta; trazemos essa perspectiva para o nosso objeto de estudos. Os participantes do *Projeto Minerva*, assim também como os indivíduos que eram leitores dos jornais apoiadores do regime militar e do programa radiofônico, quando liam a divulgação de informações e da programação radiofônica, também tinham condições de produzir sentidos àquilo que era lido (Monaco, 2023, p. 2015); entretanto, não fez parte do nosso objetivo trazer tais dados e análises, nesse sentido.

Observa-se que parte da grande imprensa foi aliada na divulgação dos lançamentos do *Curso Supletivo de 1º Grau do Projeto Minerva – Fase II*, em especial, no primeiro (1973-1974) e no segundo (1975-1976), este último tendo sido o de maior número de inscritos. A estratégia da imprensa era a de direcionar as notícias e informações sobre o assunto *Projeto Minerva* para o grupo específico de leitores/participantes, os quais eram os interessados;

assim como captar mais participantes *in potencial*. Percebida muitas vezes nas reportagens e notícias dos jornais a mesma ideia no sentido de "contiguidade", a qual foi trabalhada nos fascículos, justificando sua escrita com o uso dos pronomes pessoais no plural "nós", "nosso" e "nossa". Essa ação se daria como numa espécie de reforço ao espírito coletivo, em detrimento do individual. A estratégia também era perceptível nos discursos políticos dos presidentes militares e seus ministros (Monaco, 2023, p. 217).

Nos fascículos, destacamos alguns aspectos que potencializaram ainda mais o "jogo de sedução" exercido pelos autores dos fascículos. No Fascículo 10, na disciplina de Educação Moral e Cívica (1973, Aula 36, p. 59) era dito que cada brasileiro tinha uma "vontade firme de dar a sua parcela de participação". Dessa maneira, a invocação girava em torno do sujeito comover-se e sacrificar-se, por vontade própria, com o objetivo do desenvolvimento do país. Significava dizer que todos juntos se auto sacrificariam por um bem comum, estando o corpo representativo, sobrepondo-se às vidas pessoais, considera Monaco (2023, p. 218-219). Contudo, as contas que se pagavam e as dívidas que se contraíam eram individuais de total responsabilidade dos sujeitos que praticaram as ações. Como então, dar uma parcela de contribuição à nação, proposta pelos militares, em detrimento de um sacrifício que o sujeito não dispunha nem para si?

Passível das considerações finais foi a revelação do *Projeto Minerva*, a partir de uma série de significados e representações (Chartier, 1990), com destaque para: agente do governo militar; programa educativo de grande logística para acontecer em cadeia nacional; recurso de grande relevância para democratizar o acesso à educação moderna e atualizada; veículo de interação cultural na sociedade, entre outros. Assim como ao regime militar era factível disseminar ideias e identidade uníssona à nova ordem social, assim também foi intento do curso supletivo pelo rádio, através dos fascículos, contribuir para essa ação, analisa Monaco (2023, p. 219). Entretanto, isso não significou que as pessoas não pudessem se

apropriar e construir sentidos (Certeau, 1998), para além do que se objetivava com o *Projeto Minerva*.

Os generais que ocuparam a cadeira presidenciável evocavam o apoio popular, dado a tomada do poder ter sido realizada à força. Desse modo, concluiu-se que o esforço empreendido à formação humana, no país, naquele dado momento, tenha sido submetido ao objetivo maior do governo autoritário, que era voltado à produtividade e à formação de mão de obra especializada. Os cursos que eram transmitidos pelo rádio ou pela televisão tinham relação com o aligeiramento da educação de adultos e com o custo mais barato; principalmente se comparado à construção de prédios e ao pagamento de professores concursados. Para o adulto que estava fora da idade-série própria já há algum tempo e que procurasse retornar aos estudos, era mais provável que conseguisse participar dos cursos supletivos, e entre eles o *Projeto Minerva* (Monaco, 2023, p. 220).

Isso se justificaria porque na década de 1970, em especial, no Brasil, havia falta de vagas suficientes no ensino noturno. Nesse ínterim, a ideia que se buscava imprimir era de que a educação brasileira supletiva não precisava de local adequado, educadores com formação pedagógica e de resultados favoráveis. Pareceu-nos que o Estado se deu por satisfeito somente por ter ofertado os cursos supletivos em geral e, de forma singular, o *Projeto Minerva*. Este foi reconhecido pela extensa duração de tempo que ficou sendo transmitido (21 anos), pelo alcance à lugares longínquos e pela complexidade na logística de transmissão, analisa Monaco (2023, p. 220). Todavia, o *Projeto Minerva* não foi reconhecido pelo resultado favorável de aprovação dos seus inscritos nos exames promovidos pelas esferas estadual ou nacional.

Conforme não foram aplicadas pesquisas sistemáticas por parte do MEC ou de outras entidades ao longo dos anos do curso supletivo pelo rádio, também não houve condições de analisar o percentual de aprovação/reprovação em território nacional, por cada lançamento do *Curso Supletivo de 1º Grau do Projeto Minerva – Fase II* (1973-1979). Para Monaco (2023, p. 220), a década de 1970 foi

um tempo no qual a educação brasileira de adultos não foi valorizada, sendo os projetos e programas supletivos postos no lugar das escolas e do ensino regular, como se essa estratégia fosse a solução. De igual modo, não houve investimento financeiro suficiente na área educacional, em geral, apesar dos discursos e das notícias, por muitas vezes, ir de encontro à essa verdade.

Por fim, Monaco (2023, p. 221) não encontrou relação entre a implementação do curso em formato obrigatório em cadeia nacional e o apoio da sociedade. Com as características reveladas da implantação do *Projeto Minerva* e a construção do material didático, por meio do poder público (SRE/MEC), entende-se que o mesmo espírito de autoritarismo que invadiu o país com o golpe civil-militar de 1964, foi o que alimentou o projeto de nação e que, consequentemente, ecoou e deu o formato ao *Projeto Minerva*. A autora identifica que sem a legitimação do povo no pleito da nação, os cursos supletivos foram implementados de cima para baixo, sem nenhuma relação com a opinião da sociedade ou de pesquisas científicas acerca das demandas por educação.

A falta de pesquisas e de reformulações seria, então, uma estratégia do regime militar? Consequentemente, os percentuais de abandono ou de evasão do *Projeto Minerva* se mantiveram-se elevados, o que já deveria ter sido motivo suficiente para que houvesse uma reformulação do método e/ou do conteúdo. Monaco (2023, p. 221) analisa que houve omissão por parte do MEC e do governo militar, em realizar estudos e providenciar escolas e professores, a contento, para que o supletivo usufruísse de prestígio e de investimento, em prol de educação de qualidade para todos. Dessa forma, a falta de continuidade no decurso do programa radiofônico recairia sobre os ombros dos sujeitos participantes, ao relacionar o insucesso do *Projeto Minerva* à falta de força de vontade do indivíduo, exclusivamente, e não à falta de estrutura do Estado na intenção de minimizar a desigualdade econômica, social e educacional do país.

Referências

ALONSO, K. M. Educação a distância no Brasil: A busca de identidade. *In*: Preti, O. (org.). **Educação a distância**: Inícios e indícios de um percurso. Nead/IE – UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996, p. 57-74.

BICCAS, M. de S.; FREITAS, M. C. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Decreto cria Estrutura Técnica e Administrativa para a elaboração do projeto de um Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais n.º 65.239/69**. Disponível em: <https://legis.senado.gov.br/norma/487878/publicacao/15704469>. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei que institui o Código Brasileiro de Telecomunicações, deliberando sobre o serviço da radiodifusão n.º 236/67.** Disponível em: <https://radiodifusaoenegocios.com.br/legislacao/decreto-lei-n-o-236-de-28-02-67/71>. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. **Lei de alfabetização funcional e educação continuada nº 5.379/67.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: set. 2015.

BRASIL. **Lei de Reforma Educacional de 1º e 2º Grau e ensino supletivo nº 5.692/71.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 699/72 da Câmara de Ensino de 1º e 2º graus.** Brasília, 1972. Mimeo.

BRASIL. **Portaria nº 32/70 que institui o Subgrupo de Rádio para execução da Portaria nº 408/70.** Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001816.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 408/70 dispõe sobre a Transmissão de programas educativos pelas emissoras comerciais**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001816.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

CAMARA, S. **Reinventando a Escola: o ensino profissional feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.
CASTRO, M. P. **O Projeto Minerva e o desafio de ensinar matemática via rádio.**105 p. Dissertação (Mestrado Profissional). PUC/SP, 2007.
CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
CHARTIER, R. **A História Cultural. Entre práticas e representações**. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.
CUNHA, L. A. Roda-Viva. *In*: CUNHA, L. A.; GÓES, M. de (org.). **O Golpe na Educação**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 1991, p. 35-90.
D'ARAUJO, M. C.; JOFFILY, M. Os dias seguintes ao golpe de 1964 e a construção da ditadura (1964-1969). *In*: FERREIRA, J. *et al.* (org.). **O Brasil republicano**: o tempo do regime autoritário, ditadura militar e redemocratização. (Livro 4). 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019, p. 11-48).
GERMANO, J. W. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985).** 5ª ed. São Paulo: Editora Cortes, 2011.
GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
HORTA, J. S. B. Rádio e Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** - INEP, Brasília, v. 59, n.131, p. 454-468, 1973.
LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
LEOBONS, S. G. P. **Delegação, Descentralização, Diversificação: pontos básicos para otimizar-se a Radiodifusão Educativa**. Rio de Janeiro: ABT, 1984.
LEYENDECKER, N. N. de F. **Universidade do Ar: nas ondas do rádio se formam os professores secundaristas (1941 – 1944).** 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

MONACO, R. M. G. **Eu quero saber mais, preciso saber mais, o Projeto Minerva está no ar**: ensino supletivo de 1º Grau para além das ondas do rádio (1970-1979). 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

MONACO, R. M. G. **O Centro de Estudos Supletivos de Niterói:** uma proposta de educação para jovens e adultos (1976-1986). 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

PRADO, L. C. D.; EARP, F. S. O "milagre" brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973). *In*: FERREIRA, J. *et al*. (org.). **O Brasil republicano**: o tempo do regime autoritário, ditadura militar e redemocratização. (Livro 4). 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019, p. 209-242.

PIMENTEL, F. P. **O Rádio Educativo Brasileiro, uma visão histórica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Soarmec Editora, 2009.

PROST, A. **Doze lições sobre a história**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

REVEL, J. Microanálise e construção do social. *In*: REVEL, J. (org.). **Jogos de Escalas**: a experiência da micro-análise. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 251-262.

REVEL, J. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educação,** vol. 15, n. 45, 2010.

QUARTA PARTE:

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ENSINO E EXTENSÃO

CAPÍTULO 18

Cinema Falado: história e memória como elementos dinamizadores das práticas Pedagógicas

Monica Ferreira
Nicole Côrtes Pessanha de Lima
Carolina Conceição da Silva de Oliveira

Introdução

> Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (Bourdieu, 1998, p. 53).

A instituição pedagógica caracteriza-se como um campo para onde convergem forças dos polos dominante e dominado, produzindo uma interação entre os diferentes atores sociais que deles fazem parte. Observa-se que, ao mesmo tempo em que estes atores interiorizam as estruturas objetivadas, produzem um tipo de ação configurada pelo sentido dado às mesmas (Bourdieu, 2004).

Os sujeitos responsáveis pelo funcionamento da escola não são meros executores de papéis socialmente definidos, mas antes, agentes sociais que reproduzem uma estrutura estruturante (Bourdieu, 1989), em que as posições ocupadas por cada um

definem as relações de poder exercidas neste campo. De acordo com Bourdieu (1976, p. 91, *apud* Ortiz, 1994, p. 21):

> O campo se particulariza, pois, como um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um *quantum* social que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio. Bourdieu denomina esse *quantum* de 'capital social'. A estrutura do campo pode ser apreendida tomando-se como referência dois pólos opostos: o dos dominantes e o dos dominados. Os agentes que ocupam o primeiro pólo são justamente aqueles que possuem um máximo de capital social; em contrapartida, aqueles que se situam no pólo dominado se definem pela ausência ou pela raridade do capital social específico que determina o espaço em questão. […].

Com base no pensamento de Bourdieu (1989), partimos do questionamento do espaço escolar como o lugar por excelência da construção dos saberes, mas também da luta concorrencial entre os polos dominante e dominado, formadores do campo de forças em que se projeta a sociedade e suas distintas configurações sociais. Cabe à pesquisa científica desconstruir este espaço naturalizado em nossa cultura, como forma de contribuir para a deflagração dos discursos silenciados pela dominação simbólica em seus diferentes modos de manifestação na realidade social (Bourdieu, 1989).

Definimos o processo de formação docente como o ponto de acesso às diversas formas de composição do ambiente escolar e suas manifestações expressas nas práticas pedagógicas executadas pelas/os docentes. A leitura crítica destas manifestações exige o aprofundamento da compreensão dos discursos manifestos pelos atores sociais que habitam o campo, considerando-se que estes discursos se constituem nas fronteiras definidas pelas relações de poder, estabelecidas pela materialidade das funções institucionais e pelas formas abstratas, e portanto, simbólicas do exercício do controle e da hierarquia social (Bourdieu, 1989).

Entretanto, cabe ressaltar, que por entre as lutas concorrenciais travadas no campo, também ocorre o que Bourdieu (2004) denominou como estratégia, ou seja, imbuído do senso prático e do conjunto de regras que caracteriza o *modus operandi* do campo, os

atores sociais utilizam a estratégia como a regra de um jogo que solicita a pronta participação do jogador e sua obediência à variedade de situações que o jogo lhe impõe. Porém, em algumas situações, aparentemente em acordo com as regras, o jogador mante-se fiel à defesa dos seus interesses.

É neste embate de interesses e disputas posicionais que se encontra o objeto da pesquisa. A análise relacional dos conteúdos que revelam os efeitos das atividades realizadas no processo de formação docente, sobre as questões que envolvem a constituição do campo em análise, contribui diretamente para a compreensão de que o objeto de estudo deve ser construído em oposição aquilo que aparenta ser e às suas formas de evidência (Bourdieu, 1989). É precisamente na fronteira entre as diferentes versões sobre os fatos sociais, construídas pelos sujeitos, que se encontram as possibilidades de problematização dos dados e suas implicações para a pesquisa a ser realizada.

Cinema Falado: a pesquisa como um percurso em construção

> De acordo com o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1979), a experiência das pessoas com o cinema contribui para desenvolver o que se pode chamar de 'competência para ver', isto é, uma certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica. Entretanto, o autor assinala que essa 'competência' não é adquirida apenas vendo filmes; a atmosfera cultural em que as pessoas estão imersas – que inclui, além da experiência escolar, o grau de afinidade que elas mantêm com as artes e a mídia – é o que lhes permite desenvolver determinada maneira de lidar com os produtos culturais, incluindo o cinema (Duarte, 2002, p. 76).

Este capítulo resulta da pesquisa em curso,[1] que objetiva analisar o uso do cinema como instrumento de problematização

[1] Esta pesquisa originou-se do projeto de extensão "Cinema Falado: o uso da cinematografia como fonte no processo de formação docente e sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas", vinculado ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI/FFP/UERJ). O projeto contou com a participação da ex-bolsista de extensão Nicole Côrtes Pessanha de Lima até

das práticas pedagógicas e dos processos históricos envolvidos com a criação e o funcionamento da Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva,[2] localizada no Município de São Gonçalo – RJ.[3]

O uso da cinematografia, como fonte no processo de formação docente, definiu-se como um fio condutor no campo em que se localiza o objeto da pesquisa. Por compreender que a formação docente dialoga produtivamente com o ato reflexivo e o investimento intelectual, na construção da/o docente como um sujeito, buscamos através da pesquisa e das atividades pedagógicas, a inserção no ambiente escolar e no cotidiano da produção de discursos que contribuem para a construção dos sujeitos em questão.

De acordo com Rozek (2012, p. 30):

> O estudo da formação docente requer compreensão dos diferentes movimentos que se fazem constitutivos deste processo. Vir a ser professor, estar sendo professor é uma produção de si mesmo que se faz na dinâmica da sociedade e da cultura. A produção do ser professor não pode ser uma definição *a priori;* pelo contrário, é toda uma constituição de contingências

fevereiro de 2025 e com a participação da ex-bolsista voluntária de extensão, Carolina Conceição da Silva Oliveira até dezembro de 2024.

[2] Nice Mendonça de Souza e Silva, professora que deu nome à Escola, nasceu em 1926, no Município de São Gonçalo, RJ. Iniciou sua carreira docente dirigindo e lecionando na Escola Paroquial de São Gonçalo, que em seguida vinculou-se à administração pública municipal. Formada em Letras e Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, inaugurou o Externato Santa Cecília, em São Gonçalo, que passou a se chamar posteriormente, Clemente de Souza e Silva, em homenagem ao seu marido. (Disponível em: https://www.pmsg.rj.gov.br /educacao-inaugura-escolas-em-venda-da-cruz/. Acesso em: 06 fev. 25).

[3] A Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva é uma instituição pública municipal que contempla o ensino fundamental do 1º ao 5º ano, com 311 alunos matriculados, 11turmas e 30 professores, funcionando em tempo integral. Está localizada no prédio que pertenceu ao 3º Batalhão de Infantaria, no bairro de Venda da Cruz, município de São Gonçalo. A Escola atende primordialmente ao condomínio Minha Casa, Minha Vida e adjacências. (Disponível em: https://www.pmsg.rj.gov.br/educacao-inaugura-escolas-em-venda-da-cruz/. Acesso em: 06 fev. 25).

> do fazer pedagógico, do sujeito em prática e na prática. A formação necessita reconhecer e valorizar a experiência pessoal e também profissional do sujeito-professor. A construção e a reconfiguração de subjetividades não pode estar descolada da formação do sujeito-professor. É neste contexto, de relações intensas e complexas, que o professor constitui-se, e os diferentes momentos experienciados e vividos tornam-se processos dessa mesma formação (Rozek, 2012, p. 30, grifo da autora).

Ao optarmos pelo cinema como forma de intervenção e interlocução entre a pesquisa e as/os docentes, buscamos imergir no conjunto de significados e sentidos projetados no plano simbólico e materializado através das memórias e formas de construção da identidade social[4] destes sujeitos e suas relações com a instituição e a comunidade na qual a Escola se insere.

Por entender o cinema como forma de reflexão, expressão e representação da realidade social (Barros, 2011), operamos com a possibilidade de dialogar com estas/es docentes, objetivando analisar as implicações, deste trabalho, na construção de práticas pedagógicas que caracterizam as relações entre os processos de formação docente e as inúmeras contradições que habitam o cotidiano escolar.

> […] a fonte cinematográfica, particularmente a fonte fílmica, torna-se evidentemente uma documentação imprescindível para a história cultural –

[4] Tomamos como referência para a compreensão da construção da identidade social aquilo que afirma Da Matta: "[…] A cosntrução de uma identidade social, então, como a construção de uma sociedade, é feita de afirmativas e negativas diante de certas questões. Tome uma lista de tudo o que você considera importante – leis, ideias relativas à família, casamento e sexulaidade; dinheiro; poder político; religião e moralidade; artes; comida e prazer em geral – e com ela você poderá saber quem é quem. Não é de outro modo que se realizam as pesquisas antropológicas e sociológicas. Descobrindo como as pessoas se posicionam e atualizam as 'coisas' desta lista, você fará um 'inventário' de identidades sociais e de sociedades. Isso lhe permitirá descobrir o estilo e o 'jeito' de cada sistema. Ou, como se diz em linguagem antropológica, a cultura ou ideologia de cada sociedade. Porque, para mim, a palavra cultura exprime precisamente um estilo, um modo e um jeito, repito, de fazer as coisas" (Da Matta, 2001, p. 17, grifos do autor).

> uma vez que ela revela imaginários, visões de mundo, padrões de comportamento, mentalidades, sistemas de hábitos, hierarquias sociais cristalizadas em formações discursivas, e tantos outros aspectos vinculados a uma determinada sociedade historicamente localizada (Barros, 2011, p. 181).

A linguagem cinematográfica possui caráter polissêmico e plural, abrigando inúmeros recursos cognitivos que possibilitam a confecção de práticas de mediação e apreensão de experiências individuais e coletivas, através dos impactos inerentes ao contato direto estabelecido entre o espectador e a obra exibida.

A análise das fontes fílmicas permite a compreensão em profundidade dos discursos e práticas sociais vinculados aos contextos apresentados e suas respectivas formas de abordagem dos temas selecionados.

> Consideramos que é no plano simbólico, constituído principalmente pelos discursos - que produzem e expressam diversas formas de conhecimento – e pelos diferentes eixos interpretativos que perpassam as dinâmicas sociais, que se torna possível perceber os sentidos e os compromissos que pautam trajetórias e demarcam limites e empreendimentos das intermediações culturais tecidas por artistas, intelectuais e políticos nas relações entre cinema e processos de formação. Ressaltamos o cinema, o audiovisual e outras atividades que mobilizam o tempo livre e de lazer como práticas ou meios atuantes que viabilizam a manutenção ou a transformação de atitudes humanas, de condutas cotidianas e de sensibilidades que constituem as memórias sociais (Gusmão; Santos; Fernandes, 2017, p. 90).

A perspectiva teórico-metodológica da pesquisa opera com a noção de cultura como categoria central, produzindo em sua dimensão ativa, uma rede de significados dinâmicos e socialmente construídos (Tura, 2005), que objetiva apreender as diversas formas de expressão da realidade social, a partir de um trabalho de análise dos valores, ideias e formas de representação social, inscritas nas práticas culturais e nas relações interpessoais construídas no ambiente escolar.

Os desafios inerentes ao percurso de entrada na escola apontam para a necessidade de utilização dos mecanismos de estranhamento daquilo que nos parece familiar (Da Matta, 1978),

como forma de manter a distância social em relação às disputas políticas produzidas pelos atores sociais que integram este espaço. A partir dos diálogos com as/os docentes, foi possível dimensionar as fronteiras simbólicas que expressam as relações de poder e as disputas em torno dos procedimentos operacionais, que caracterizam o funcionamento da escola, bem como a partilha das vivências e experiências que, de alguma maneira, contribuem para fomentar as redes de apoio engendradas no interior da Escola.

Este processo de reconhecimento e estranhamento diante do objeto de estudo nos coloca em permanente estado de tensão, na busca pelo melhor ângulo de observação. A ideia de reflexividade deve permear esta relação tão complexa e, ao mesmo tempo, tão instigante entre o pesquisador e seu objeto, permitindo-nos mais do que a vigilância, diante de nossa postura no campo, a possibilidade de compreensão e explicação de um determinado tipo de comportamento relativo ao universo de questões sobre o qual nos debruçamos (Tura, 2005). A procura pela compreensão do outro permite a reflexão sobre o nosso próprio lugar no mundo, ao mesmo tempo, em que impõe o exame crítico e reflexivo sobre nossas práticas sociais. De acordo com Tura (2003, p. 194):

> O pesquisador, vai sendo, aos poucos, aceito pelo grupo, ajudado pela estranheza gerada por sua presença e a decorrente curiosidade daqueles que pedem explicações, querem saber mais sobre a pesquisa, perguntam a sua opinião sobre fatos da vida escolar ou fazem comentários sobre os acontecimentos cotidianos. Com isso, facilitam o conhecimento das disposições e costumes da cultura escolar e possibilitam, nessa interlocução, que as relações fiquem mais definidas e a posição do pesquisador no grupo se delineie melhor. [...].

Os dados da pesquisa têm demonstrado inúmeras possibilidades de ampliação de espaços de discussão e de reflexão de caráter interdisciplinar, a partir do surgimento de questões que, de certo modo, dimensionam as interações entre os sujeitos que compõem o ambiente escolar e suas relações com os diferentes grupos sociais com os quais a Escola dialoga.

A consulta às fontes documentais somada à realização das entrevistas, à assistência às reuniões e aos dados levantados pelo diário de campo, foram fundamentais para o processo de construção do objeto de estudo desta pesquisa, qual seja, a relação entre a utilização do cinema como fonte no processo de formação docente e sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas.

A Produção dos registros escritos e das imagens como expressão das vivências docentes

> […] A marca política não aparece apenas na presença inevitável da ideologia, mas sobretudo no processo de formação do sujeito crítico e criativo, que encontra no conhecimento a arma mais potente de inovação, para fazer e se fazer oportunidade histórica através dele. Neste sentido, a cidadania que se elabora na escola, não é, por sua vez, qualquer uma. Pois é especificamente aquela que sabe fundar-se, em conhecimento, primeiro para educar o conhecimento, e, segundo, para estabelecer com competência inequívoca uma sociedade ética, mais equitativa e solidária (Demo, 1996, p. 7).

A efetivação do projeto de pesquisa e extensão consiste na realização de oficinas pedagógicas em que são exibidos filmes e vídeos relacionados ao campo da Educação, seguidos de debates com o corpo docente, resultando na produção de registros escritos e imagens produzidas pelas/os docentes em articulação com as experiências pedagógicas e as práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar.[5]

A utilização de metodologia de base qualitativa permite a particularização e, portanto, o aprofundamento de questões que se localizam nas estruturas objetivas em que se inserem as práticas sociais (Bourdieu, 1989). A proposta de realização das oficinas pedagógicas objetiva contribuir para a ação e reflexão sobre as

[5] As oficinas pedagógicas consistem na exibição mensal de filmes e vídeos que abordam temas relacionados ao campo da Educação, previamente selecionados, de acordo com as demandas apresentadas pelas/os docentes da referida Escola, seguida de debates e produção de registros escritos e de imagens feitas pelas/os professoras/es no período disponibilizado pela escola com duração de duas horas em cada oficina.

práticas pedagógicas e o processo de formação docente, através de estratégias problematizadoras sobre o fazer docente e suas interações com a cultura dos grupos sociais e os processos de socialização, que se integram ao ambiente escolar e à comunidade na qual a Escola está inserida.

Neste sentido, observamos a construção de estratégias (Bourdieu, 2004) de ação na esfera da formação continuada, através do exercício de discussão e reflexão dos temas abordados nas oficinas pedagógicas, considerando a inserção, nestes debates, das experiências e vivências elaboradas pelas/os docentes. As atividades desenvolvidas buscaram articular as experiências criadas pelas/os docentes em seu cotidiano aos temas debatidos nos fóruns de discussão promovidos pelas oficinas pedagógicas, articuladas à realização destas atividades. Como bem observa Nóvoa:

> No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a *metamorfose da escola* acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2019, p. 11, grifos do autor).

Ao longo do processo de realização das atividades previstas nas oficinas, buscamos a ampliação dos diálogos construídos em colaboração com os atores sociais que compõem a Escola, com diferentes formas de comunicação promovidas em parceria com instituições de ensino, centros de documentação histórica e de preservação do patrimônio, espaços culturais e produções artísticas, elementos fundamentais para a reconfiguração dos debates e propostas desenvolvidas, no âmbito das oficinas pedagógicas e suas relações com as experiências vivenciadas

pelas/os docentes, ao longo deste período.[6] Através das atividades propostas, em diálogo com as/os docentes, observamos a necessidade de inserção destas atividades em esferas interdisciplinares e comprometidas com as noções de pluralidade e diversidade presentes nas abordagens realizadas, constituindo-se como instrumentos fundamentais para a dinamização das práticas incorporadas pela pesquisa em desenvolvimento e suas interfaces com o processo de formação docente. Segundo Nóvoa:

> Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um *novo ambiente educativo* (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um *novo ambiente para a formação profissional docente* (Nóvoa, 2019, p. 7, grifos do autor).

No que refere ao conjunto de questões apreendidas pela pesquisa, optamos por discutir neste texto, as relações entre as memórias coletivas e individuais, tema recorrente em todas as atividades realizadas, como componentes centrais e mediadores entre as práticas sociais e as práticas pedagógicas, bem como presença marcante na constituição da identidade social das/os docentes, no âmbito institucional. As questões que envolvem as articulações entre a construção das memórias docentes e a confecção da história da Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva, apontam para a emergência de um diálogo ente as trajetórias individuais e as ações coletivas e institucionais, que possibilitam uma análise relacional do campo e suas interfaces com a

[6] O projeto de pesquisa e extensão teve início em outubro de 2023, na Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva. De outubro de 2023 à dezembro de 2024, realizamos um total dez oficinas, sendo que, duas destas oficinas transformaram-se em visitas mediadas a dois importantes espaços culturais do município de Niterói: o Museu do Ingá e o Solar do Jambeiro. No mês de novembro de 2024, realizamos, em parceria com a escola e o Centro Municipal de Formação Continuada de São Gonçalo (Crefcon), o I Seminário Interno da Escola, em que as/os docentes apresentaram seus projetos e as experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito da escola.

comunidade e com os poderes públicos com os quais a Escola interage.

De acordo com Halbwachs (2006 *apud* Barros, 2011, p. 322), a memória individual não se constitui somente como um processo que ocorre no cérebro humano, considerando os vestígios guardados pelos indivíduos. Expressas através de palavras e ideias, a memória individual e a memória coletiva possuem uma dimensão social. Estas duas formas de memória podem resultar da participação dos indivíduos atuando como membros de um grupo que evoca lembranças interpessoais. De acordo com Barros:

> A contribuição ímpar do sociólogo francês, em um de seus níveis, estava em perceber que – longe de ser processo que apenas se dá no cérebro humano a partir da atualização de vestígios que foram guardados neurologicamente pelos indivíduos, havia uma dimensão social tanto na Memória Individual como na memória coletiva. Isto porque mesmo o indivíduo que se empenha em reconstituir e reorganizar suas lembranças irá inevitavelmente recorrer às lembranças de outros, e não apenas olhar para dentro de si mesmo em conexão com um processo meramente fisiológico de reviver mentalmente fatos já vivenciados. Isso sem considerar o que é ainda mais importante: a memória individual requer como instrumental palavras e idéias, e ambas são produzidas no ambiente social. Dito de outra forma, se no caso da Memória Individual são os indivíduos que, em última instância, realizam o ato de lembrar, seriam os grupos sociais que determinariam o que será lembrado, e como será lembrado. […] (Halbwachs, 2006, p. 72, *apud* Barros, 2011, p. 322).

No caso da referida Escola, observamos desde a primeira visita, a necessidade de articular as atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão aos atos de lembrança e reafirmação das memórias coletivas, como instrumentos de consolidação de trajetórias individuais, que começaram muito antes da transformação em 2018, de um prédio pertencente ao Batalhão de Infantaria, localizado em São Gonçalo, em um espaço escolar, inserido em um conjunto residencial destinado a abrigar, inicialmente, os moradores desalojados pelas enchentes provocadas, no ano de 2010, na comunidade do Morro do Bumba,

no município de Niterói, RJ.[7] Nesta perspectiva, torna-se expressivo o processo de reconstituição histórica da escola, como espaço de múltiplas convivências que imprimem sentido aos diversos tipos de socialização e construção de trajetórias sociais. Desse modo, partimos para o aprofundamento e ampliação do campo em que se configuram as memórias do passado e suas relações com o tempo presente. De acordo com Barros:

> Mas a pedra de toque das pesquisas e reflexões mais recentes sobre a Memória Individual, um tanto paradoxalmente, foi a compreensão de que, mesmo esta Memória Individual sempre envolve importantes dimensões coletivas. Se a memória envolve um comportamento narrativo, e a narratividade é necessariamente um processo mediado pela Linguagem – esta que em última instância é produto da Sociedade – tem-se aqui maior clareza de como a dimensão coletiva também interfere na Memória individual. Para além disto, com a consubstanciação da Memória através da linguagem – falada ou escrita – a Memória abandona o campo da experiência perceptiva individual e adquire a possibilidade de ser comunicada, isto é, socializada (Barros, 2011, p. 319).

A dimensão social, na qual a linguagem se expressa, denota a responsabilidade sobre a partilha daquilo que será lembrado e como esta lembrança se instituirá como um referencial empírico, que tem a função de reabilitar as histórias definidas no espaço e no tempo em que os grupos sociais se constituem.

Pollak (1992) afirma que:

> Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita

[7] No mês de abril de 2010, em consequência das fortes chuvas ocorridas na região metropolitana, do Estado do Rio de Janeiro, uma avalanche de terra devastou o Morro do Bumba, comunidade situada no bairro de Viçoso Jardim, em Niterói. As enchentes provocaram o deslizamento de cinquenta casas, a morte de quarenta e sete pessoas e deixaram centenas de pessoas desabrigadas. (Disponível em: https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/jornalismo-e-telejornais/jornal-nacional/reportagens-e-entrevistas/noticia/enchentes-no-rio-e-deslizamento-no-morro-do-bumba.ghtml, 12/01/22. Acesso em: 07 mar. 25).

> entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e a apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida pelos outros (Pollak, 1992, p. 204).

Em todas as atividades desenvolvidas, nas oficinas realizadas com as/os docentes, entre os anos de 2023 e 2024, percebemos a presença constante dos indícios e vestígios indicadores das histórias individuais e coletivas atravessadas pelo exercício da docência. Desta forma, tornou-se imprescindível solicitar às/aos docentes, registros escritos e imagens produzidas no espaço escolar, representativas das suas memórias individuais e coletivas, articuladas às suas experiências profissionais. Seguem os depoimentos selecionados, dos registros escritos e as imagens representativas do conjunto produzido pelas/os docentes, no primeiro semestre do ano de 2024:[8]

> *Iniciei no âmbito da educação em 1986. Tempo bem significativo para mim e outros. Para outros poderá significar muito tempo, inclusive a velhice e que já não deveria estar mais atuando na área. Deveria estar aposentada e usufruindo do pouco salário que é oferecido, mas para mim o significado é outro. Me considero ao invés da velhice,*

[8] Os registros escritos, aqui apresentados, constituem o resultado da proposta de atividade realizada nas oficinas pedagógicas, do primeiro semestre de 2024. Do total de professoras/es que participaram das oficinas (média de 13 a 15 professoras/es por oficina), cinco professoras se disponibilizaram a realizar e entregar a atividade. Esta atividade apresentava, como questão central, a escrita das memórias individuais articuladas às suas experiências profissionais, bem como o registro em imagens dos ambientes interno e/ou externo da Escola, identificados com suas memórias individuais e/ou coletivas. O anonimato das docentes foi preservado. No caso das imagens, selecionamos cinco imagens de um total de onze imagens produzidas pelas/os docentes, considerando-se como critério de seleção, as relações identificadas por escrito, entre as imagens e as memórias construídas pelas/os docentes, no cotidiano escolar. O anonimato das/os docentes também foi preservado na reprodução das imagens. Todos os depoimentos e imagens foram formalmente autorizados pelas/os professoras/es através da respectiva documentação.

uma profissional experiente que teve a oportunidade de atuar em estados diferentes, como São Paulo e o Rio de Janeiro. Mediante todas essas experiências foi possível constatar que a educação continua uma utopia. Sou da época em que a reprovação iniciava no primeiro ano de alfabetização. As reprovações eram tantas a ponto de provocar evasão escolar. Entre meio a todo desespero, vários cursos eram oferecidos tive a oportunidade de fazer vários cursos de capacitação, mas o problema continuou até surgir a proposta e implantação de ciclos que daria a oportunidade para a criança ser alfabetizada até a terceira etapa do 1o. ciclo. Surgem as perguntas: será que resolveu? Onde está o problema? Como fazer? Não sei. Só sei que continuo aposentada de uma matrícula e lutando até quando? Não sei, mas a esperança não acaba. É utopia, mas até chegar a compulsória de outra matrícula continuarei na luta com a esperança de melhora e colecionando certificados com a convicção de que o que predominou durante todo esse tempo de experiência foi o amor. (Professora do Ensino Fundamental na Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva, 1º. semestre de 2024).

[…] Sou professora do Município de São Gonçalo há 28 anos. Iniciei minha carreira na alfabetização, onde eu trabalhei. Fui orientada a trabalhar com o método palavração, apesar do Município não seguir uma metodologia. Pude perceber que os alunos nos anos 90 chegavam ao ensino fundamental sem ter passado pela Educação Infantil. O sistema da época era seriado, se o aluno não conseguisse aprender dentro do mesmo ano, repetia. Havia grande índice de evasão escolar. Os que eram retidos na mesma série, repetiam, porém não era feito um trabalho diferenciado, e a aprendizagem se tornava cada vez mais distante daquelas crianças.

Posteriormente, iniciou o ciclo no município, já trabalhei com todos os anos do primeiro segmento do fundamental. Porém, no início não foram feitas formações com todos os profissionais e ficamos perdidos no sistema. As formações são de suma importância para o progresso do trabalho.

Nos anos 2000 trabalhei 13 anos com a Educação Infantil, onde descobri a importância dessa etapa da Educação para o amadurecimento do aluno como um ser pensante e atuante ao mundo.

Atualmente estou trabalhando, 5 anos, na escola Nice Mendonça, com o 1o. ano do Ensino Fundamental. A realidade que percebo hoje apesar dos avanços é que há um descompromisso da família em educar e acompanhar as crianças na escola, tornando bastante difícil o trabalho escolar. A parceria da família e Escola se torna essencial.
(Professora do Ensino Fundamental na Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva, 1º. semestre de 2024).

Eu nasci oficialmente em Madureira, aos pés do Morro da Serrinha. Filha do meio de meus pais, pessoas de caráter inigualável.

Mesmo estudando em escola do subúrbio, tive a sorte de frequentar excelentes escolas com projetos pioneiros. Lógico, minha família foi minha principal incentivadora, mas

estudei em lugares inesquecíveis. Lugares que eu amaria dar aula porque meus professores amavam dar aula lá.
Agradeço infinitamente a alguns, minha querida professora alfabetizadora Daniela, uma pessoa doce e tão amável; à Zenaide Rosa que viu em mim uma escritora, professora e intelectual que ainda busco em algum lugar da minha existência; à Ana Romero minha grande mestra. Um dia, ela disse que eu deveria estudar na UFF porque lá era a melhor universidade, isso em Rocha Miranda, anos depois estava eu na UFF.
Meu percurso foi tecido com muita insegurança em sala, insegurança em estudar e perceber que sou boa no que faço. Ainda não acredito nas coisas que fiz, faço e ainda farei. Tenho a certeza, sobretudo, que tudo só foi possível graças aos meus pais e minhas professoras que olharam para mim de forma diferente. Espero ser um dia para os meus alunos pelo menos metade do que foram para mim e ainda são. […]. (Professora do Ensino Fundamental na Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva,1º. semestre de 2024).

Para narrar minha trajetória como professora, hoje da E.M. Nice Mendonça de Souza e Silva, não faria sentido se eu não narrasse primeiro o que me fez chegar até aqui. Desta forma, decidi não contar minha trajetória como Professora, mas sobre a minha infância que já mostrava o que o futuro tinha para mim.
Nasci no dia 20 de maio (coincidentemente o dia do pedagogo) de 1995, na cidade de São Gonçalo, no Rio de Janeiro. E renasci para o batismo no dia 15 de outubro de 1995 (coincidentemente dia do professor). Com poucos meses de vida talvez já tivesse meu caminho traçado…
Nos primeiros anos de vida fui criada por minha avó, cercada de cuidados daquela que depois de criar suas filhas sabia onde errava, da mesma forma que sabia onde acertava. E também transmitia seus ensinamentos, contava suas histórias que até hoje não canso de ouvir. Ela ao mesmo tempo que sabia pouco, por não ser alfabetizada, sabia muito. Participava de todas as festas, exposições e atividades que minha escola de educação infantil realizava e passamos a ter uma troca de experiências. Em um futuro muito distante os papéis se inverteram e passei a ajudá-la com as tarefas de casa quando ela decidiu fazer parte do projeto de Educação de Jovens e Adultos.
Embora passasse muito tempo com minha avó materna, minha mãe sempre foi muito presente. Ela dedicava horas do seus dias de folga a mim, brincava de casinha, escolinha, assistia desenhos, me ensinava a escrever, contar e ler, assim começando meu processo de alfabetização antes mesmo de eu entrar na escola. Quando cheguei no primeiro ano do fundamental I já sabia ler, escrever, fazer contas matemáticas, o que muitos alunos precisavam aprender, por conta disso a professora me pôs como sua monitora da turma e passei a ajudar os alunos que possuíam dificuldades. Foi naquele momento também que despertou minha paixão por ensinar e o que talvez seja mais um dos motivos no qual me fez hoje estar na escola.

Quando minha mãe mudou de emprego e começou a trabalhar como babá, passou a me levar junto. Esse trabalho como babá despertou em minha mãe a vontade de abrir uma creche em casa, e assim ela fez, e logo me vi dividindo minha mãe com muitas outras crianças, o que foi um momento de transição muito grande na minha vida, pois nesse período também ganhei uma irmã mais nova. Contudo, não demorei muito a me adaptar a essa nova condição de vida, e posso dizer que foi uma parte muito feliz da minha infância, de muitas brincadeiras e também de aprendizado. Um pouco mais velha, passei a ajudar minha mãe na creche e também a dar aulas para as crianças mais novas, que começou apenas como uma brincadeira e em pouco tempo tornou-se um compromisso, pois comecei a receber uma gratificação das mães pelas aulas.

Posso notar que reproduzo muitas coisas da minha infância na minha fase adulta, o cuidado muitas vezes exagerado que tenho com o outro, talvez por minha avó agir dessa maneira comigo. Vejo também a influência na escolha da minha profissão a partir das experiências da minha infância, ajudando no período em que minha avó frequentava a escola com seus exercícios de leitura, começar a 'trabalhar' muito cedo na creche da minha mãe ou como monitora na escola.

Por fim, afirmo que minhas memórias, vivências e experiências de infância formaram a adulta que me tornei. Atualmente como professora de apoio especializado, trabalhando com as dificuldades de aprendizagem, vejo muito do que um dia eu fiz mesmo sem saber.

E assim segui e sigo trilhando meu caminho. Cursei Pedagogia na UERJ, fiz psicopedagogia na UNESA, passei pela Prefeitura de Cabo Frio, trabalhei numa clínica interdisciplinar e hoje na Prefeitura de São Gonçalo, na escola Nice Mendonça de Souza e Silva. (Professora do Ensino Fundamental na Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva, 1º. semestre de 2024, grifos da autora).

Tudo começou quando eu era pequena. Eu nunca tive o sonho em ser professora, mas o desenrolar da vida fez com que essa profissão atravessasse o meu caminho. Quando havia terminado o antigo segundo grau e, hoje o atual, ensino médio, uma amiga de infância sugeriu que eu fizesse o curso de formação de professores e resolvi me arriscar. Fiz o curso e me apaixonei. Desde então, não parei mais. Ingressei na faculdade de pedagogia na Universidade Federal Fluminense e fiz o meu primeiro concurso público, após terminar o curso de formação de professores em 1994, quando obtive a minha primeira matrícula. E assim começou a minha jornada pela educação. Meu primeiro emprego, meu primeiro trabalho, meu tudo, no CIEP 246, local onde trabalhei por 20 anos. Neste local, exerci várias funções e a primeira e mais desafiadora foi a de professor volante. Com essa função eu conheci todas as turmas porque tive que dar aulas nas turmas quando os professores faltavam, quando estavam de atestados, licença médica ou/e carência real de profissional. Foi um desafio! Após isso e diante do trabalho que eu desenvolvi a diretora me ofereceu uma turma do 5o ano do Ensino Fundamental II e eu fique apaixonada porque eram

alunos com distorção idade ano e, tinham sede de aprender, além de aparentar um grande desafio para todos nós. Logo em seguida, fui convidada para ser Coordenadora pedagógica da escola, depois fui desviada de função e passei a lecionar nas turmas do ensino médio. Após essa jornada, fui eleita diretora adjunta da Unidade. Foram 9 anos de aprendizado e de muito trabalho. Eu tinha uma equipe maravilhosa e profissionais muito dedicados e competentes, independente das demandas e dos problemas diários. Após esse período, resolvi pedir exoneração do cargo e atuar na função que descobri que amo, que me especializei, orientador educacional. Então, solicitei remanejamento para a Escola Estadual Cônego Goulart, onde atuei na função de OE até 2020. Em seguida, por problemas particulares, pedi exoneração da função e fui trabalhar no Colégio Estadual Paulino Pinheiro Baptista na função de Articuladora pedagógica, onde estou lotada até o presente momento. Após anos resolvi fazer um novo concurso público, foi aí que em 2022, em 31 de outubro, fui convocada para assumir uma nova matrícula pública no Município de São Gonçalo no cargo de Orientador Educacional e escolhi trabalhar na Escola Municipal Nice Mendonça. Uma escola, que foi organizada para atender as pessoas que foram vítimas do desastre no Morro do Bumba e foi adaptada dentro do antigo quartel do 3o. BI, localizada no Bairro Venda da Cruz, que atende a comunidade do condomínio do Minha Casa Minha Vida e adjacências. Atualmente, temos 11 turmas de horário integral, do Ensino Fundamental I. (Orientadora Educacional do Ensino Fundamental na Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva,1º. semestre de 2024).

Imagem 1 – Entrada Principal da Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva – 1º. Semestre de 2024.

Fonte: Imagens produzidas pelas/os Docentes, como Parte das Atividades Realizadas no Âmbito das Oficinas Pedagógicas – 1º. Semestre de 2024.

Imagem 2 - Sala de Aula da Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva – 1º. Semestre de 2024

Fonte: Imagens produzidas pelas/os Docentes, como Parte das Atividades Realizadas no Âmbito das Oficinas Pedagógicas – 1º. Semestre de 2024.

Imagem 3 - Sala das/os Professoras/es da Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva – 1º. Semestre de 2024

Fonte: Imagens produzidas pelas/os Docentes, como Parte das Atividades Realizadas no Âmbito das Oficinas Pedagógicas – 1º. Semestre de 2024.

Imagem 4 - Refeitório e Sala de Atividades Pedagógicas da Escola Nice Mendonça de Souza e Silva - 1º. Semestre de 2024

Fonte: Imagens produzidas pelas/os Docentes, como Parte das Atividades Realizadas no Âmbito das Oficinas Pedagógicas – 1º. Semestre de 2024.

Imagem 5 - Pátio Externo da Escola - Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva – 1º. Semestre de 2024

Fonte: Imagens produzidas pelas/os Docentes, como Parte das Atividades Realizadas no Âmbito das Oficinas Pedagógicas – 1º. Semestre de 2024.

O processo inicial de seleção e análise das atividades realizadas pelas/os docentes revela um espectro de sentidos e

significados que, se por um lado denota o sentimento de pertencimento e unidade, por outro lado, expressa de maneira enfática as diferentes matrizes sobre as quais as/os professoras/es edificam suas histórias e atualizam processos de socialização, articulados às estratégias de existência, no campo, e marcados por contradições e convergências que, de certa maneira, constituem-se como um cerzir constante dos fazeres cotidianos da escola.

Ao longo das dez oficinas pedagógicas realizadas, no período de outubro de 2023 a dezembro de 2024, tivemos uma participação que variava entre doze a quinze professoras/es, em turnos que se alternavam entre o período da manhã e o período da tarde. Sempre nos sentimos muito acolhidos por todas/os profissionais que fazem parte da Escola. A participação efetiva das/os docentes na assistência aos vídeos, seguidos de debates e registros das experiências vivenciadas nas oficinas, proporciona de um modo geral, interlocuções muito produtivas e dinâmicas para a continuidade do projeto de pesquisa e extensão.

Uma leitura preliminar sobre os cinco registros escritos inseridos, neste capítulo, indica algumas questões recorrentes:

a) três professoras possuem mais de vinte e cinco anos de trabalho de experiência no magistério;

b) três professoras declararam ser egressas de cursos de graduação em Pedagogia;

c) a experiência adquirida, ao longo do tempo, aparece de forma constante como um elemento de qualificação do exercício da docência contemporaneamente;

d) as histórias de vida, especialmente, as vivências com a família na infância, surgem entre as narrativas, como fatores contributivos para a escolha da profissão e da construção da trajetória profissional, delineada ao longo do tempo e das diferentes instituições pedagógicas, pelas quais transitaram;

e) as docentes enfatizam o papel das/os professoras/es, que fizeram parte das suas trajetórias escolares, sua relevante influência em seus processos de construção como sujeitos e suas variadas formas de inserção no ambiente escolar;

f) as professoras expressam uma análise comparativa entre os projetos educacionais correspondentes às diferentes etapas de suas inserções como docentes no Ensino Fundamental, e a indicação das questões relacionadas aos fenômenos da evasão e repetência como possíveis resultados dos processos de exclusão e manutenção das desigualdades sociais;

g) destacam a importância dos cursos de qualificação docente como mecanismos de aperfeiçoamento e valorização profissional;

h) apontam a importância da etapa correspondente à Educação Infantil no processo de formação das/os alunas/os no Ensino Fundamental;

i) identificam em seu ambiente de trabalho, a enorme complexidade na construção das relações entre a família e a escola, principalmente no que se refere à consolidação de uma parceria que abarca as esferas das relações interpessoais e da aprendizagem;

j) caracterizam a escola como um campo de lutas e disputas pelo reconhecimento das posições ocupadas e seus respectivos desdobramentos nas esferas institucionais e em suas relações com os poderes públicos.

A atividade pedagógica realizada pelas/os docentes, que originou a produção das cinco imagens reproduzidas neste texto, abrigam os lugares escolhidos pelas/os professoras/es como representativos para a sua experiência profissional. Observa-se que três imagens refletem o interior da Escola: uma sala de aula, o refeitório e/ou sala de atividades pedagógicas e a sala de reunião das/os professoras/es. Duas imagens representam as áreas externas da Escola: a entrada principal com a visão da fachada do prédio e a área que compreende o pátio externo da escola, localizado em frente aos prédios em que residem os moradores desta localidade.

As imagens foram produzidas com câmeras dos celulares das/os docentes de acordo com suas preferências. E a justificativa recorrente para a escolha das imagens está circunscrita ao universo de memórias coletivas e experiências docentes e discentes confeccionadas, nesses ambientes.

As conexões estabelecidas com a Escola Municipal Nice Mendonça de Souza e Silva têm demonstrado a importância de um diálogo propositivo na construção de um campo de reflexões que se articula com o processo de formação docente em suas diferentes esferas de atuação. Como bem observa Silva:

> Mas do que nunca, a escola tem em nosso tempo o desafio de recuperar o fundamento emancipatório da Educação. Basta que ela forme interlocutores competentes, estimule as interações comunicativas exercitando a fala livre e plural, isto é, a pretensão de validade num ambiente feito de pluralidade de vozes, de liberdade, igualdade e ausência de coação. A escola deve acolher as pequenas narrativas existentes no corpo discente e docente e assegurar o seu confronto num ambiente marcado pelos princípio da ética discursiva. […] (Silva, 2005, p. 177).

Neste campo atravessado por contradições e conflitos, marcados pelos efeitos das relações de poder e hierarquia, também habitam os vínculos de solidariedade, a partilha das memórias coletivas e institucionais, a busca permanente pela integração escola-comunidade, bem como a dimensão política presente no exercício da docência e na sua relação com os poderes públicos.

Considerações finais

A pesquisa tem demonstrado a exigência do debate interdisciplinar e plural entre as diferentes áreas do conhecimento para o aprimoramento dos recursos de dinamização das práticas desenvolvidas, em consonância com o processo de formação docente e sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas.

O cinema como representação e expressão da cultura (Barros, 2011) demonstra-se como um instrumento de problematização do cotidiano escolar, assim como se constitui como um campo de possibilidades de reflexão sobre os sujeitos sociais e suas diferentes formas de apreensão da realidade social. Como resultado do trabalho desenvolvido no interior das oficinas pedagógicas, reitera-se a necessidade de um permanente diálogo entre o ensino, a

pesquisa e as atividades de extensão, através do compartilhamento das experiências e saberes produzidos no campo da Educação.

A apreensão dos conteúdos desvelados pelas articulações entre as memórias individuais e a elaboração da identidade social nos aproximam de uma leitura dos dados que dialoga com uma complexa gama de subjetividades, que se definem em conexão direta com as práticas educativas em suas dimensões material e simbólica, confeccionadas no ambiente escolar.

A imersão no espaço da escola, através da participação nas atividades cotidianas e suas respectivas práticas sociais, concedeu a esta pesquisa, um olhar apurado sobre as diferentes formas de comunicação e utilização dos discursos, como instrumentos de formalização das posições sociais ocupadas pelos diferentes grupos desta instituição.

Os resultados iniciais do processo de análise dos dados da pesquisa evocam o interesse ampliado de prosseguirmos com o projeto de pesquisa e extensão, compartilhando possibilidades de conhecimento e interlocuções. Ressaltamos que o desenvolvimento das oficinas pedagógicas reitera a necessidade de apreender o espaço escolar, como fonte permanente de produção de saberes e de experiências necessárias para fomentar os debates acerca das questões que envolvem o campo da Educação.

Referências

BARROS, J. D'A. Cinema e história. Considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas. **Revista Comunicação e Sociedade.** Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Universidade Metodista de São Paulo. Ano 32. n.55. jan/jun. 2011.

BARROS, J. D'A. Memória e História: uma discussão conceitual. **Revista Tempos Históricos**, vol. 15. 1º semestre de 2011.

BOURDIEU, P. **O Poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1989.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**.** *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.
BOURDIEU, P. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 2004.
DA MATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** São Paulo: Autores Associados, 1998.
DUARTE, R. **Cinema e educação:** refletindo sobre cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
GUSMÃO, M. de C. S. *et al*. Cinema, memória e práticas de socialização: algumas anotações acerca do que se aprende com o cinema. *In*: NUNES, C. M. F. *et al*. (org.). **Telas da Docência**: professores, professoras e cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 44, n.3, e84910, 2019.
ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu. Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.
POLLAK, M. Memória e identidade social. **Revista de Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.
ROZEK, M. A Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, 2012.
SILVA, M. Educar em nosso tempo: desafios da teoria social pós-moderna. *In*: ZAGO, N. *et al.* (org.). **Itinerários de Pesquisa:** Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
TURA, M. de L. R. A Observação do cotidiano escolar. *In*: ZAGO, N. *et al.* (org.). **Itinerários de Pesquisa**: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
TURA, M. de L. R. A Propósito dos estudos culturais. *In*: MAFRA, L. de A. *et al*. (org.) **Sociologia para Educadores 2:** o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

CAPÍTULO 19

Narrativas de estudantes nas aulas de História da Educação: um olhar sobre trajetórias na docência na formação inicial

Marilene Antunes
Lorrane Lima Fardim

Introdução

> Quando comecei a trabalhar em sala de aula, assim como vários professores, minha maior preocupação, quiçá obsessão, era se uma quantidade substancial de informações seria ou não abordada. Para ter certeza de que daria tempo de trabalhar em sala de aula o material que eu acreditava ser realmente importante, eu evitava reservar um tempo para que os estudantes se apresentassem ou compartilhassem algumas informações sobre sua origem, seus desejos e sonhos. No entanto, notei que, quando eu proporcionava tempo para as pessoas se conhecerem a energia da sala de aula ficava mais positiva e mais propícia ao aprendizado (hooks, 2020, p. 47).

O presente capítulo debruça-se sobre uma área que mobiliza parte das/os pesquisadoras/es e bolsistas do NIPHEI: o ensino da disciplina História da Educação. O texto surge do exercício de reflexão das relações entre o campo da pesquisa, conteúdos trabalhados em sala de aula e resultados de atividades pedagógicas criadas com as turmas de licenciatura em Pedagogia, na Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Sobre o campo da pesquisa em História da Educação, decerto podemos afirmar a diversidade e o adensamento da área, estabelecidos através da produção acadêmica das publicações, revistas especializadas, Associações, assim como nas Dissertações e Teses dos Programas de Pós-Graduação, em

especial, em Educação, e na pluralidade de Grupos de Pesquisa, no Brasil. Contudo, como escreve Gatti Júnior (2017, p. 67), "a situação atual do ensino da disciplina parece mais complexa". E, por que tratar do ensino é mais difícil? Por que o ensino da disciplina nos preocupa e mobiliza? Qual o lugar da História da Educação na atual formação de professores? Como podemos, professora e bolsista de projeto de ensino, propor discussões em sala de aula que contribuam para o embasamento da atuação dos profissionais da educação? Como podemos articular as leituras e debates ocorridos nas aulas com o campo de pesquisa? Essas são algumas das questões que nortearam os objetivos do presente texto. Trata-se de apresentar uma experiência pedagógica elaborada, a partir de narrativas produzidas por estudantes, nas aulas da disciplina de História da Educação I, à luz dos debates atuais sobre formação de professoras/es e do diálogo com as experiências trazidas pelas turmas, que revelam distintas trajetórias e concepções do entendimento sobre a docência, condicionadas, em geral, por relações familiares e histórias de formação, mas, também por questões sociais e políticas, que em muito se entrecruzam com as pesquisas da área.

Primeiramente, é preciso dedicar uma parte da reflexão à preocupação com a diminuição da carga horária de História da Educação e demais disciplinas consideradas teóricas, nos currículos dos cursos normal e de ensino superior, nas licenciaturas. Nos últimos anos, é comum encontrarmos a disciplina sendo ofertada na modalidade de Educação a Distância, em universidade privadas e públicas com conteúdo, materiais e avaliações prontas. Desde os anos 1990, nas políticas educacionais de formação docente, se impôs um novo debate que expressa equivocadamente a sobreposição de disciplinas práticas em detrimento daquelas rotuladas como teóricas, com termos como sujeitos de habilidades e competências, pedagogia das competências, resolução de problemas, conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, ocupando os textos das diretrizes e os objetivos a serem alcançados na formação docente:

> Nos anos de 1990, o MEC defendeu uma formação pautada, sobretudo, na racionalidade técnica, no 'saber fazer' e na 'pedagogia das competências'. Essa concepção de formação está articulada às exigências de organismos financeiros multilaterais e às novas configurações do mundo globalizado. A concepção de 'organização curricular' pautada na pedagogia das competências é apresentada como capaz de instrumentalizar os professores para o enfrentamento dos problemas de aprendizagem. Por isso, o foco no conhecimento socialmente útil, capaz de mobilizar habilidades geradoras de competências, torna-se central nas reformas curriculares implementadas pelo MEC nesse período (Costa; Mattos; Caetano, 2021, p. 899, grifos dos autores).

Nessa conjuntura, o ensino de História da Educação precisa ser objeto de nossa atenção e tratado como debate premente nos cursos de licenciaturas. Diferente dessa visão simplista de teoria X prática, a disciplina contribui para refletirmos, inclusive, sobre o conjunto de fatos que produziram e incitaram tais políticas, como afirmam Almeida, Silva e Bonfim (2022, p. 27):

> No contexto de reelaboração curricular, de reformas do ensino, de redução do tempo do curso e dos programas voltados à formação docente, pensamos ser imprescindível nos debruçarmos na construção de uma consciência histórica que leve a uma reflexão da própria estrutura educacional. Estamos convencidos que o ensino de História da Educação possui a capacidade de aguçar nos alunos e nas alunas atenção e preocupação em torno destes aspectos e destas disputas.

Precisamos esclarecer que o ensino de História da Educação constitui-se de análises que objetivam a formação integral do/a estudante, no sentido de ajudar na compreensão de aspectos e conceitos constituintes do saber/fazer pedagógico, e mais além, permitir desnaturalizar tais aspectos em sua formação inicial e, posteriormente em sua prática docente. Por exemplo, existem certos termos que se movem cotidianamente entre nós, e seu uso contínuo nos leva a esquecer que as palavras se transformam, na cultura e na história. Os termos "criança" e "infância" não podem e não devem ser compreendidos à parte de suas mudanças e das dimensões culturais, históricas, econômicas vividas, que

condicionam seu próprio existir. Precisamos falar da complexidade do entendimento das infâncias em sua diversidade étnico-racial – como as crianças escravizadas – negras, indígenas, ciganas. E, além disso, tratar das históricas e estruturais desigualdades de gênero, religião, classe social – como as que atingem as crianças pobres que trabalham ou ainda crianças em situação de rua, excluídas, categorizadas como menores e marginais.

Temos, também, considerado interessante discutir a própria escola. Nas reflexões empreendidas no ensino de História da Educação é recorrente o questionamento de que a escola, como a conhecemos e vivenciamos, hoje em dia, nem sempre existiu e que seu modelo oficial não é a única possibilidade de práticas de leitura, de escrita, do fazer-se ensinar e aprender. Ou ainda, compreender que a própria profissão docente, para além da inserção em sistemas de ensino privados ou públicos, carrega uma heterogeneidade de trajetórias, em especial femininas, de desafios pessoais, de luta pela profissionalização do magistério, de associativismo e de formação de uma cultura profissional que vai além da transposição dos currículos oficiais. Como esses exemplos, existem outras discussões constitutivas do conhecimento construído nas aulas de História da Educação, como bem lembra Luchese, ao citar o professor António Nóvoa:

> 1) A História da Educação nos ajuda a 'cultivar *um saudável ceticismo'* permitindo sinalizar os processos de constituição, as mudanças e permanências no tempo/espaço de práticas, modos de fazer e pensar a educação; 2) nos ajuda a compreender a *'lógica das identidades múltiplas*' permitindo aos estudantes que compreendam o sentido do trabalho educativo, a partir de memórias, tradições, pertenças, filiações, dentre outras; 3) para 'pensar os indivíduos como *produtores de História*'; 4) por fim, 'para explicar que não há mudança sem história' pois é importante assumirmos um '*atitude crítica* face às modas pedagógicas, de analisarmos o jogo das identidades no espaço educativo, de situarmos a nossa própria existência na narrativa histórica e de compreendermos que a mudança se faz sempre a partir de pessoas e de lugares concretos (Luchese, 2017, p. 124, grifos nossos) .

Pensar historicamente as questões e os problemas que se projetam sobre o campo da educação, sem prescindir da interação com os outros campos, como a sociologia, a filosofia, a antropologia, permite-nos aprofundar nas formas de atuar em nossa prática docente, e sem dúvida, mais atentas/os aos sujeitos, suas diferenças e ao entorno, no sentido mesmo de agir e intervir nele. Assim, por mais que os desafios políticos e pedagógicos persistam, voltemos a bell hooks, na epígrafe que inaugura o texto, assumindo a importância de se fazer boas reflexões referentes aos conteúdos a serem trabalhados, em sala de aula e a de ouvir, atentamente sobre o que estudantes têm a dizer. Por conseguinte, passamos a narrar uma experiência pedagógica acontecida nas aulas de História da Educação, ainda em andamento, e que gostaríamos de dividir com vocês. A primeira parte apresenta a descrição da atividade, sua inserção em um projeto de ensino e as etapas desenvolvidas. A segunda parte traz alguns dos relatos produzidos por estudantes do primeiro período de Graduação em Pedagogia, com foco na identidade profissional, ou seja, do que se concebe como docência, a partir da construção de um modelo de professor/a resgatado das memórias apresentadas, dos investimentos feitos por suas redes familiares e de pessoas próximas e das experiências de formação vividas em suas trajetórias.

1.1 Quais histórias de qual educação?

No ano de 2022, a partir de um Edital de bolsas Prodocência, desenvolvido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), fomos contemplados com o projeto "Quais histórias de qual educação? práticas e propostas pedagógicas na história da educação brasileira", reunindo uma equipe interdisciplinar de bolsistas e atuando no âmbito do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI). De modo geral, os objetivos e os campos de atuação do referido projeto são: contribuir para a formação inicial docente refletindo sobre a história das práticas educativas em diferentes temporalidades,

espaços e o reconhecimento do protagonismo dos sujeitos e dos saberes por eles mobilizados em diálogo com as questões atuais que cercam a escola e a educação brasileira.[1] Aqui, as discussões são introduzidas ao longo do programa de História da Educação I, disciplina obrigatória do primeiro período do curso de Pedagogia da FFP/UERJ.[2] Por outro lado, o projeto tem buscado parcerias, através de rodas de conversa e oficinas, com escolas públicas do município de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro, em especial aquelas que ainda oferecem o Curso Normal – Formação de professores que, por meio dos Itinerários Integrados do Novo Ensino Médio, trabalham nas temáticas relacionadas ao projeto.

Em nossa prática docente, inquietava-nos o descompasso entre a abordagem plural presente nas perspectivas do campo da pesquisa, as expectativas trazidas por estudantes recém-chegados à universidade e a bibliografia desatualizada das ementas das disciplinas, resultado de um processo demorado de implementação de um novo currículo. Assim, partindo dessas

[1] Importante destacar que o projeto é desenvolvido na Faculdade de Formação de Professores, *campus* da UERJ, localizado no bairro de Patronato, município de São Gonçalo, desde o ano de 2022. Na FFP, as disciplinas da área da História da Educação são História da Educação I, que tem carga horária de 60 horas e História da Educação II, com carga de 45 horas, ambas obrigatórias para a graduação de Pedagogia e a eletiva universal História da Educação ofertada para todos os cursos da universidade. Para o acompanhamento de como o ensino de HE se instituiu na FFP. Cf. Camara (2014).

[2] Como registro de memória achamos importante copiar aqui a ementa de História da Educação I, e, também para demonstrar insatisfação com a demora do processo de discussão de novo currículo, iniciado em 2015, para acolher as Diretrizes da Formação de Professores da Educação, Resolução CNE/CP nº 2 e ainda não implementado no curso da Pedagogia.

Ementa HE 1: A História da Educação como conhecimento e disciplina escolar. A vertente cristã do renascimento europeu e suas repercussões pedagógicas no Brasil. O iluminismo europeu e suas repercussões em Portugal e no Brasil (as reformas pombalinas da cultura e da instrução pública). A instrução pública na construção do Estado Imperial: modelos pedagógicos estrangeiros e apropriações no debate e na prática pedagógica. Questões e desafios da educação brasileira na Colônia e no Império. Disponível no site: https://www.ementario.uerj.br/. Acesso em: 14 fev. 2025.

inquietações, e entendendo que ementas trazem diretrizes bastante amplas que podem ser apropriadas de acordo com o desenvolvimento do processo do ensinar e aprender, passamos a referendar histórias e experiências de diferentes sujeitos e grupos da sociedade brasileira que, em virtude de um debate ainda pautado na perspectiva eurocêntrica ou no papel do Estado na organização dos sistemas de ensino, acabou invisibilizando outras narrativas. Alguns exemplos que passaram a ser enfatizados dizem respeito às práticas educativas e saberes de grupos indígenas, de negros e negras escravizadas, de trabalhadores/as, de mulheres, de professoras, no âmbito nacional e local da cidade e região de São Gonçalo, numa clara perspectiva de diálogo com a descolonização necessária aos currículos, como nos lembra Nilma Lino Gomes:

> O currículo que geralmente é o oficial das instituições educativas não estimula o novo, não assume o desconhecido, não forma subjetividades emancipatórias. Mas o currículo não é só o oficial. Ele é dinâmico e vivo. Constrói-se não somente nos conteúdos selecionados, mas no dia a dia dos sujeitos da escola, no não dito, no não oficial, no ocultado, no silenciado, nas relações, nas narrativas, nos discursos, nas histórias de vida, na vida *on-line* e *off-line*. E aqui há lugar para as insurgências e as reações pedagógicas decoloniais (Gomes, 2023, p. 234, grifos da autora).

Assim, mesmo que não sejam iniciativas adotadas durante todo o curso, iniciamos um movimento de trabalhar com autoras/es próprias/os de seus saberes e práticas, indicações de vídeos, *podcasts*, músicas, e leituras em perspectivas mais plurais. Outro ponto de destaque no trabalho, que apresentamos a partir daqui, é a produção de (auto)biografias de formação, onde as/os estudantes do 1º período produzem seus relatos sobre as memórias de infância, as trajetórias de escolarização em diferentes experiências, as relações familiares, as lembranças de e com professoras/es, a escolha pelo curso de Pedagogia.[3]

[3] Durante todo o texto, procuramos incluir o gênero feminino e pô-lo em primeiro lugar quando nos referimos à produção das narrativas estudantis, visto que a grande maioria dos trabalhos foi realizada por alunas que cursam a Graduação

Trata-se de uma pesquisa-formação[4] sucedida nas aulas da disciplina de História da Educação I, fundamentada na escuta e na escrita das histórias de vida das/os alunas/os, e que busca conhecer as experiências que constituem os processos individuais de formação, tornando-os sujeitos do próprio ato de aprender. Novamente, nos apropriamos dos escritos de bell hooks, quando a autora afirma que "sujeitos" são aqueles que "têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias" (2019, p. 49).

Tal atividade tem se desenvolvido, desde o ano de 2022, acompanhando os semestres letivos da universidade. Até o presente momento, registramos um conjunto aproximado de trezentas narrativas de diferentes tipologias, como entrevistas, narrativas escritas, desenhos, produzidas, com e pelas/os estudantes.[5]

Inicialmente é pedido que levem fotos, objetos, frases para a sala de aula, reportando às lembranças de infância e às diferentes trajetórias educativas. Fotografias de aniversários, das férias na casa das avós e, principalmente aquelas que rememoram o

em Pedagogia e, também por uma opção política das autoras, que em alguns momentos viram suas próprias experiências de formação refletidas nas falas das estudantes.

[4] Qualificamos como pesquisa-formação, em diálogo com as definições de Josso (2014) e Motta e Bragança (2019), a partir do pressuposto de que a reflexão orientada sobre os percursos da vida contribui para a formação dos participantes, no sentido de provocar questionamentos sobre suas escolhas em direção à formação atual

[5] Há uma ampla literatura que destaca o uso das (auto)biografias, também chamadas de histórias de vida, memoriais de formação, no cenário das pesquisas em educação, utilizando-as como epistemologia ou metodologia diferenciada de ensino. Não é nosso objetivo tratar dessa discussão aqui. Todavia, para nos ajudar nos desafios de se trabalhar com relatos pessoais, alguns autores/as têm sido importantes em nossas reuniões de grupo. Destacamos o livro *O método (auto)biográfico e a formação* de António Nóvoa e Matthias Finger, edição original do ano de 1988 e de modo geral, os trabalhos de Christine Delory-Momberger, Marie-Christine Josso, Elizeu Clementino de Souza, Inês Ferreira de Souza Bragança.

processo de escolarização, ocupam os cartazes produzidos pelos próprios grupos. Em especial, os registros organizados nas escolas, como formaturas, datas comemorativas, festas, fotos da turma com professoras/es, aparecem em maior quantidade. Não raras vezes, são levados álbuns inteiros de fotografias, pequenos objetos de valor afetivo, diários, cadernos, poesias, livros infantis, brinquedos, para a sala de aula. Cada item pode ser apresentado na turma ou em pequenos grupos. Posteriormente, a narrativa escrita individual é construída em casa com a orientação de que escrevessem sobre "o que é possível de ser lembrado" de seus percursos, histórias, pessoas, saberes, que como nos diz Larrosa, "este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece" (2022, p. 32).

Assim, pautadas pela dimensão particular, subjetiva, permeadas pelas memórias, as narrativas discentes permitem captar saberes, fazeres, relações no cotidiano, desafios, que seriam inatingíveis no currículo formal. Como afirmam Elizeu Clementino de Souza e Mariana Martins de Meireles, a abordagem (auto)biográfica nas pesquisas em educação, tem se desenvolvido a partir de "ouvir, compreender e apreender experiências de vida de uma diversidade de sujeitos implicados em contextos educacionais e sociais", reunindo assim as esferas pessoal e social que atuam no processo da formação.

> O argumento central que mobiliza o uso da narrativa(auto)biográfica, enquanto perspectiva de pesquisa, ancora-se na possibilidade privilegiada de compreender tais experiências, que entrecruzam o pessoal e o social, em um movimento singular de produção de conhecimento, que extrapola os traçados rígidos, fechados e quantificáveis da ciência moderna (Souza e Meireles, 2018, p. 287).

Outro ponto de destaque, quando se trabalha com narrativas de/na formação, diz respeito ao resultado alcançado na graduação e na construção da identidade profissional de professoras/es. Ao

rememorarem pessoas e experiências "que nos passam, o que nos acontece, o que nos toca" (Larrosa, 2022, p. 18), decisivas em suas trajetórias, as/os estudantes vão ampliando sua reflexão sobre características pessoais e profissionais que comporão seu modo de atuar na docência.

Retornando as etapas realizadas durante o desenvolvimento da atividade, as/os estudantes escrevem suas histórias pessoais e depois, em pequenos grupos reunidos a partir de suas escolhas, contam como se deu o processo de rememoração e escrita e dividem algumas das experiências relembradas. Nesse momento, vale registrar, um texto que tem servido como referência e interação, de autoria da escritora Conceição Evaristo, que é "Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita" (2007). No referido texto, Conceição narra suas lembranças da infância e de como aprendeu a ler e escrever a partir dos gestos e ensinamentos de sua mãe e de outras mulheres de sua família, que trilhavam os caminhos do aprender e do ensinar por aquilo que vinha do cotidiano, das atividades do trabalho, da oralidade. Assim, a autora nos apresenta o termo das "*escrevivências*", pensado para a autoria da fala de mulheres negras escravizadas que "tinham de contar suas histórias para a casa-grande" e que, segundo a própria escritora, em entrevista realizada no ano de 2020, "não impede que outras pessoas também, de outras realidades, de outros grupos sociais e de outros campos para além da literatura experimentem a *escrevivência*" (Santana; Zapparoli, 2020).

> Tem aí uma escrita ou uma proposta de escrita – e eu torno a afirmar que não é só no campo literário –, uma proposta em que tanto a memória como o cotidiano, como o que acontece aqui e agora, se transformam em escrita. Essa história silenciada, aquilo que não podia ser dito, aquilo que não podia ser escrito, são aquelas histórias que incomodam, desde o nível da questão pessoal, quanto da questão coletiva. A escrevivência quer justamente provocar essa fala, provocar essa escrita e provocar essa denúncia (Conceição Evaristo, 2020).

Depois das trocas nos grupos, é vez da professora e bolsistas lerem e interagirem com o que foi produzido. Como lembra Pierre Dominicé (2014, p. 141), essa é uma das etapas mais difíceis nos trabalhos biográficos, pois o "professor-investigador é submetido, no grupo ou quando das suas trocas com os grupos restritos, a uma profundidade de interação que o torna responsável pelo que ouve ou lê". Nesse sentido, é preciso que se afirme uma relação afetiva, de confiança, ética e escuta, entre as/os estudantes, a professora, a equipe da pesquisa. Um dos comprometimentos assumidos é de que nenhum nome será divulgado e que fragmentos das histórias de vida só serão compartilhados com a respectiva autorização da/o aluna/o. Para a análise do material, serviu-nos de base o texto de Nóvoa (2014), que criou cinco "eixos de investigação"[6], com a preocupação de "compreender a trajetória biográfica", em articulação com "itinerários profissionais e sociais" (2014, p. 162), ou seja, que permitiu organizar o conjunto das narrativas a partir das interfaces entre os aspectos da formação trazidos nos textos (auto)biográficos e aspectos pedagógicos, sociais, políticos presentes na história da educação brasileira.

Apresentamos, a seguir, alguns fragmentos de narrativas produzidas por estudantes recém-chegadas na universidade, em um curso de Licenciatura em Pedagogia. Julgamos importante reiterar que as narrativas não abarcam a totalidade de uma vida e tampouco, a veracidade do que de fato pode ter acontecido na vida do indivíduo. Estamos lidando com mecanismos de memória, com a interpretação dos fatos narrados, com a escolha de contextos

[6] Vale compartilhar, para futuras pesquisas, os eixos propostos por Nóvoa. São eles: 1) *estruturação e ciclos*: detectar etapas, momentos formadores, fases que modificam as relações ao saber e à atitude face à profissão; 2) *mapa das relações*: Quais são as pessoas que influenciaram a trajetória de vida no tocante ao itinerário intelectual e na vida profissional? ; 3) *espaços e meios sociais*, trazer a importância do meio físico e social (organizações, escolares, religiosas, p.ex.) para a formação do indivíduo; 4) *percurso escolar e educação não formal*, onde constam as relações da/na/com a escola e com outros espaços educativos; e 5) formação contínua e origem social que busca falas que costuram a 'formação de base' com o momento atual vivido (2014, p. 162-164).

vividos e/ou inventados, com o modo como as pessoas gostariam que, de fato, tais histórias tivessem acontecido e, por isso, é preciso considerá-las cuidadosamente e com sensibilidade. Nesse sentido, os relatos contemplam uma imensidade de experiências constitutivas de cada um/a. São lembranças da infância, brincadeiras, festas familiares, práticas de leitura em casa. São também recordações da escola em seus aspectos físicos, merenda, comemorações, castigos, relações com a/o professor/a e de práticas educativas em espaços diferenciados como nas igrejas, junto às pessoas da família, aulas de reforço, vizinhança, etc. Com a palavra, as alunas e alunos que fizeram parte do primeiro período do Curso de Pedagogia da FFP/UERJ, desde o ano de 2022.

2. As narrativas (auto)biográficas nas aulas de História da Educação: reverberando falas, percursos e escolhas

Em boa parte dos relatos, aparecem experiências que apresentam um modelo de professor/a e que, por vezes, serve de inspiração para o exercício da docência que se pretende exercer. Como podemos observar, as atitudes demonstradas por professoras/es impactaram de maneira tão positiva, que levaram a escolha pelo Curso de Pedagogia e pela docência.

> Gostava de aproveitar meus momentos na escola. Sempre fui próxima dos desenhos, leituras de histórias, participava das peças e apresentações, dançava, cantava nos concursos escolares e fazia tudo que podia e era permitido. Além de me aproximar do que gostava, *ficava cada vez mais perto de professores que eu amava e que me marcaram*, desde o ensino das letras e palavras, até coisas mais complexas. *E foi essa proximidade de grandes exemplos de professores, que me apaixonei pela educação e sentia que outras crianças deveriam experienciar o mesmo que eu. Ter ao seu lado educadores que lhe apoiem e ajudem quando precisem (*Aluna V.O, turma 2022.1, grifos nossos).

> Minha professora se chamava tia Milra, com ela aprendia a ler e escrever e *o amor pela educação* acredito ter começado ali através dela, *eu só não imaginava o que estava por vir* (Aluna J.S, turma 2022.1, grifos nossos).

[...] a minha turminha da alfabetização só tinha meninos, eu era a única menina da turma, e isso foi um baque para mim. Me senti sozinha, chorei demais... E foi aí que minha relação com a professora Camila começou, *ela pegou na minha mão, olhou dentro dos meus olhos e disse que seríamos uma dupla.* Nunca tinha me dado conta disso até agora, o estímulo dessa professora foi essencial para que eu não enfrentasse a sala de aula como um lugar ruim de se estar (Aluna D.G, turma de 2022.1, grifos nossos).

Bom, eu vim pela UERJ por um professor também de História e desse pré-vestibular que eu já estava fazendo gratuito no bairro que eu moro, ele que me influenciou, *a pedagogia também partiu dele essa visão, eu não queria,* eu queria novamente o direito, eu ia tentar pela segunda vez retornar, ele falou assim "eu acho que não vai ter compatibilidade com sua vivência hoje em dia, então vamos tentar outra visão", aí a gente foi pesquisar, ele foi me orientando e partiu dele (Turma 2023.1).

Tive bons professores na escola primária, mas *a professora de artes se destacava por causa da liberdade que ela nos dava para escolher as cores e como iríamos pintar as nossas atividades*. Cursei o ginásio na E.E. Raul Vidal em Niterói e também gostei muito daquela escola, minha admiração pela profissão (professor) surgiu nesse momento, comecei então a observar e avaliar, à minha maneira, cada professor que chegava e passava pela minha vida escolar, cada um com sua peculiaridade (estranho, mal-humorado, atencioso, etc.) fui então tecendo um *pequeno perfil, próprio, de como eu deveria ser caso me tornasse uma professora* [...] (Aluna R.C, turma de 2022.1).

Então a gente tinha aulas super legais, ele não dava nota para a gente, a gente tinha métodos avaliativos super diferentes a gente podia fazer vídeo debate era, assim, todo mundo amava muito a aula dele e as pessoas, assim, os alunos que eram considerados os piores, e não sei o que, eram assim os melhores e todo mundo amava e era, assim, uma aula quase perfeita (Turma, 2023.1).[7]

Nos relatos selecionados, a identificação com a docência é motivada pela identificação com alguém que lhes é próximo, de

[7] Mantendo o anonimato das/os estudantes, os relatos trazem as abreviaturas dos nomes e a respectiva turma em que foi realizada a atividade no recorte temporal dos anos de 2022 e 2023. Em alguns períodos acadêmicos, a atividade (auto)biográfica foi realizada através de entrevistas em pequenos grupos com a professora e equipe de bolsistas, em outros, os relatos fazem parte do conjunto das narrativas escritas. Em ambos os casos, mantêm-se a fala ou a escrita original.

alguém que lhes tenha marcado a memória de modo positivo e percebe-se também uma admiração pela profissão de ser professor/a, como no primeiro e quinto relatos. Guacira Lobo (1997) lembra que desde que a escola passou a ser um espaço de formação privilegiado nas sociedades modernas, tudo o que se passava no seu interior passou a ganhar uma atenção especial. Isso representava que professores e professoras que "formavam" crianças e jovens passaram a ser revestidos de um conjunto de ações das dimensões do simbólico e da política que investiam na criação de um perfil de mestre exemplar. Segundo a autora, "para que isso aconteça, não basta que o mestre seja conhecedor dos saberes que deve transmitir, mas é preciso que seja, ele próprio, um modelo a ser seguido" (1997, p. 92), o que significa provocar uma reflexão de que o comportamento, a linguagem, o modo de agir das professoras e professores precisaram ser disciplinados (Foucault, 1997) e revestidos de representações de incorporação da docência em suas múltiplas dimensões e não somente o trabalho na docência.

Por outro lado, mas em menor número, a criatividade e a realização de atividades diversificadas desenvolvidas por docentes, ou seja, aqueles "que têm uma boa didática", "que têm o domínio da turma", como a professora de Artes do penúltimo relato e o professor de Sociologia da última citação, também aparecem nas narrativas estudantis funcionando como critério de identificação para a escolha da docência. Todavia, em menor consideração do que o atributo da afetividade da/o professor/a, que fala docilmente, que encoraja, que segura na mão como no terceiro relato, principalmente no trabalho com as crianças.

Ainda aqui nessa primeira seleção, queremos também fazer referência aos pré-vestibulares e seus professores e professoras que atuam nesses espaços, visto que, aparecem cada vez com mais frequência na importância dada pelas/os estudantes em seu processo formativo, principalmente daquelas/es que ficaram por algum tempo longe da escola, após a conclusão do ensino médio.

Além disso, se destacam exemplos de professoras/es que aparecem nas lembranças por situações que podem ser consideradas

negativas, no sentido de ter gerado incômodo, mas que mesmo assim levaram à opção pelo Curso de Pedagogia e magistério, para fazer diferente em relação às situações vividas. Vejamos:

> [...] pensar em ser professor veio tarde na minha vida, acho que o fato de ver educadores no meu ensino médio nos tratando como caixinhas que eles deviam por conhecimento a qualquer custo, isso me revoltava, me revoltava (e revolta) ver como dentro da escola a falta de cuidado, claro isso em minha vivência, e eu queria (quero) mudar esse cenário, daí veio o primeiro gatilho pra pensar em trilhar o caminho da educação [...] (Aluno G.S, turma de 2022.1).

> Mas eu tive um professor, A.C, gente... O A.C perfeito. Ele era professor de literatura no ensino médio e eu participava do debate literário dele. Ele sempre batia muito nessa tecla da educação, por isso que eu queria ser professora de história. Mas aí eu tive uma pedagoga no ensino fundamental e médio também, que eu saí da sala dela chorando. Então, *hoje eu quero ser pedagoga para não ser que nem ela.* Foi tenso, foi tenso (Aluna S, turma 2023.2, grifo nosso).

> Primeira coisa, quando eu penso em alfabetização, eu lembro da minha sala de aula, assim, eu sentava normalmente na frente e eu tinha uma professora que eu acho, até hoje, que ela não tinha uma didática assim tão... *que não levava tanto em conta a afetividade também.* Eu achava que ela era um pouco brava (Aluna S, turma de 2023.2, grifo nosso).

> Eu resolvi me tornar professora, acho que por um conjunto de coisas, mas muito mais por *pessoas que foram muito ruins no meu processo educacional* (A.V., turma de 2023.2, grifo nosso).

> Lembro de uma vez quando terminei de copiar um texto que a professora tinha passado, fui mostrar para receber o visto e *a professora super arrogante* gritou que eu copiei errado, sem me dizer qual seria o erro. Apaguei e copiei mais uma vez, novamente recebi um negativo da professora, dessa vez ela disse que eu não estava pondo o parágrafo, e eu nem sabia o que era isso. Sentei e uma colega logo me cutucou e disse que eu deveria dar um espaço no começo do texto (Aluna L.F, turma de 2022.1, grifo nosso).

Mesmo partindo do pressuposto de que cada experiência é singular, podemos observar que as situações acima apresentam similitudes. São situações que remetem à frustração, tristeza, desânimo, entre outros sentimentos. Josso (2020) defende que o

impacto na formação se dá somente se ocorrer uma experiência transformadora. No caso, podemos refletir que nada garante que essa experiência transformadora venha a ser algo "positivo" ou com sentimentos de carinho, afeto e admiração. As diferentes experiências, mesmo que negativas, atravessaram os indivíduos e os levaram à semelhante conclusão – cada um à sua maneira – de que precisavam fazer algo a respeito.

Aqui nessa seleção, precisamos também analisar as práticas excludentes recorrentes no cotidiano escolar. Relatos que rememoram cenas de castigos ocorridos nas escolas, como ficar sem merenda escolar, copiar inúmeras vezes no caderno ou no quadro, ameaças de retirar pontos nas avaliações, permanecem quando falamos do processo de escolarização.

> E ela era muito arrogante com os alunos e A gente não podia errar. Quem errasse era burro ou ela botava de castigo ou tirava ponto (Aluna S, turma 2022.1).

> Bem longe de minha casa havia uma senhora que em sua residência ministrava as primeiras letras do alfabeto à sua maneira. Quem não conseguia decorar a tabuada, ou não fizesse o dever de casa, ficava de castigo em pé olhando para a parede, ganhava um "bolo" em cada mão (palmada); e ainda levava para casa a tarefa de fazer 50 ou 100 vezes a palavra escrita que estivesse errada. Não sei explicar como, mas consegui aprender a ler, pois a curiosidade em saber o que a minha mãe escrevia nos bilhetes que mandava para o padeiro, o quitandeiro e o açougueiro, onde eu ia pegar as encomendas, era grande (Aluna SMAR, turma de 2022.1).

Dois relatos de duas alunas de gerações diferentes, que enfatizam as punições sofridas dentro da escola oficial e da escola doméstica, chamam a atenção para a permanência dos castigos corporais, que como argumenta Foucault, contribuíram para a disciplinarização e o controle de seus corpos (1995). No Brasil, ao relacionarmos com trabalhos da História da Educação, compreendemos que desde tempos coloniais, experimentou-se a prática pedagógica da violência:

> O ambiente escolar, historicamente, foi espaço de aplicação de castigos corporais, uma prática educativa comum a que recorriam os missionários/educadores desde os tempos coloniais. As ordens religiosas oriundas da Europa que se estabeleciam no Brasil, em especial, jesuítas e franciscanos, aplicavam os castigos físicos, da mesma forma que aplicavam nas escolas que mantinham na Metrópole. O entendimento dos jesuítas era o de que não se poderia conceber disciplina sem obediência (Carvalho; Morais; Carvalho, 2019, p. 25).

Nas aulas de História da Educação, ao conversarmos sobre os colégios jesuíticos, as violências sobre escravizadas/os, o texto da Lei de n. 1827 – a primeira lei geral do ensino do Império – que em seu Artigo 15 assinala que "os castigos serão os praticados pelo método Lancaster"[8] (Brasil, 1827), sobre a permanência da palmatória, ou ainda sobre a presença dos castigos físicos citados em algumas obras da literatura brasileira, refletimos, em diálogo com os relatos produzidos nas turmas, que os castigos e ameaças atravessam a sociedade brasileira e que, inclusive o Estado, através da própria Lei, dispôs sobre a naturalização de ser castigado.

Em outra dimensão da produção das narrativas sobre a concepção do que é a docência, inclui-se a recorrência das frases "sempre tive vontade ser professora", "foi um sonho desde criança", "desde criança, eu brincava de ser professora", "eu adoro crianças", o que nos levou a trazer para as aulas a temática da história da profissão docente, questionando o ponto de vista "vocacional", ou seja, a docência como um processo naturalizado, como se fosse uma 'missão', que não tivesse como não ser cumprida. Vejamos alguns trechos das entrevistas e/ou das narrativas escritas, em torno dessa reflexão:

[8] "O método lancasteriano ou ensino mútuo introduziu na escola novos procedimentos, em que as atividades educativas eram divididas entre professor e melhores alunos (monitores), tornando possível a aprendizagem de centenas de estudantes. Esses monitores, além de contribuírem no desenvolvimento das aulas, tinham a obrigação de vigiar e zelar pelo comportamento e pela ordem da classe" (Carvalho; Morais; Carvalho, 2019, p. 31).

> Comecei a fazer curso de informática, e foi lá que eu escolhi definitivamente o curso de pedagogia. Um dia o professor pediu para eu dar aula para a turma, e eu comecei a dar aula, *foi como se eu tivesse naquela brincadeira de criança e me fez lembrar de como eu amo ensinar e eu já adorava crianças*, então, foi só um complemento. O professor de informática conversou bastante comigo, me fez ver o meu potencial, ele foi essencial nessa minha escolha (Aluna I. P., turma de 2022.1, grifos nossos).

> Sexto ano a professora Beth que eu falei de matemática, cada avaliação ela colocava uma frase de reflexão então sempre gostei muito *e assim sempre me vi professora porque tenho três filhas então vivo rodeada de criança, eu sempre ensinei*, trabalhando com criança, na igreja, trabalhando com criança as pessoas sempre me perguntam "você é professora?" por que eu sempre gostei de ensinar e, se eu seria professora? Eu seria, é desvalorizado? Sim é desvalorizado. Ganha pouco? Sim, ganha pouco, mas eu gosto sabe? *Acho que é por amor* (Turma de 2022.1).

> [...] sobre ser professora, sim, eu pretendo porque no meu ensino médio fiz estágios e participei de várias salas de aula sendo auxiliadora de uma outra profissional, mas eu vivia tudo junto e assim saber que tem crianças que passam mais tempo com os professores do que até mesmo com os pais e *ter essa responsabilidade afetiva na vida de alguém a ponto de você lembrar para o resto da sua vida o nome de uma professora que você consegue se identificar que te acolheu me traz esse calor de também querer fazer parte disso, sabe*? (Turma, 2022.1, grifos nossos).

> [...] eu me formei em 2005 algumas, alguns dos nossos amigos falou a respeito de valorização, né? Da profissão, uma das razões que eu acho que dois anos depois exercendo me fez abandonar o magistério na época, foi a visão que foi plantada em mim por, talvez, profissionais insatisfeitos ou *não vocacionados* pelo que eles tinham voltado a trabalhar em escolas com processos literários extracurriculares é eu percebi que ali eu me realizava e não importa o dinheiro que você tem ou a condição financeira que você tem, é clichê a frase? é clichê a frase, *mas a educação é vocação* não é Madre Teresa de Calcutá?, não, não é Madre Teresa de Calcutá, mas é vocação, então hoje eu vejo que para retornar ao processo educacional formal a faculdade, ensino superior, é um caminho (Aluna R.C, turma de 2022.1, grifos nossos).

Há muitas camadas de possibilidades da escolha pela docência, nos relatos acima descritos, que ajudam a pensar nesse termo "vocacional". Revendo Guacira Louro (1997), lembramos da

expansão da presença de professoras mulheres no magistério, provocada por debates que incitavam a associação da atuação da professora aos preceitos necessários ao coletivo de "higienização da família", formação dos jovens cidadãos, atenção à infância, aliando-se inclusive aos discursos da nascente psicologia, acentuando que a "privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças" (1997, p. 96). Nesse sentido, é possível perceber uma representação social hegemônica, ou seja, formas culturais de referir-se à docência como constituída por características femininas, como por exemplo, ser mãe, ter sensibilidade e cuidado em relação às crianças, expressar amor, ser calma e ter docilidade ao falar. Na fala das alunas, percebe-se que, para exercer o magistério precisa-se, pois, desempenhar esses atributos tradicionalmente associados às mulheres e, ainda, manter um caráter de doação e de entrega à profissão, como consta, por exemplo, no terceiro relato ao afirmar que é necessário "ter responsabilidade afetiva" em relação as crianças. E, nunca é demais relembrar aqueles principais personagens envolvidos com a construção e permanência dessas representações:

> Quem 'falou' sobre as mulheres professoras, quem construiu e difundiu com mais força e legitimidade sua representação foram os homens: religiosos, legisladores, pais, médicos. Elas foram muito mais objetos do que sujeitos dessas representações. Para elas, sobre elas, em seu nome foram escritos poemas, pintados quadros, feitos discursos e orações; criaram-se caricaturas e símbolos, datas e homenagens, cantaram-se canções (Louro, 1997, p. 103).

Por outro lado, os relatos demonstram que a escolha na docência, revelam estratégias[9] (Bourdieu, 2004) da parte das/os

[9] No presente texto, estratégia é um conceito importado da obra de Pierre Bourdieu. Para o autor, a estratégia é "produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais [...]. O bom jogador, que é de algum modo o jogo feito homem, faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige. Isso supõe uma invenção permanente, indispensável para se adaptar às situações indefinidamente variadas, nunca perfeitamente idênticas"

alunas/os que souberam aproveitar as oportunidades de estudar, como no primeiro relato, de reconhecer as experiências em que viviam, como no segundo relato – " porque tenho três filhas, então vivo rodeada de crianças, eu sempre ensinei" – de conciliar a profissão com as muitas tarefas do cotidiano, de arranjar um emprego melhor, como segue na próxima citação, que traz a história de uma aluna que se via como "vocacionada" para a docência, fez curso normal, mas que não conseguiu exercer a profissão e procurou outra ocupação, voltando vinte anos mais tarde a dar aulas, estudar e ingressar na universidade, sobretudo devido a rede familiar de que dispunha:

> Há quatro anos atrás eu fui encontrada novamente no ramo da educação. Fui convidada, eu fui convidada mesmo, o meu ex-cunhado perguntou para minha mãe se ela conhecia alguma professora de reforço, eu trabalhava como operadora de telemarketing e a empresa estava passando por alguns transtornos e minha mãe no momento falou assim 'conheço né, A. C dá aula, pode falar com ela' e já tinha mais de 20 anos que eu não dava aula para ninguém, então a partir daquele momento eu comecei dar aula para meninas de reforço escolar no mês seguinte eu fui desligada da empresa e hoje atuo como professora transformando vidas

Percebe-se que os motivos da escolha pelo Curso de Pedagogia e, consequentemente, pela docência, pode ser compreendido a partir de inúmeras variáveis. Pode estar localizada na oportunidade de melhor se posicionar no mercado de trabalho, na organização da rotina de sua vida pessoal e familiar, por querer compreender, gostar ou ajudar crianças, muitas inclusive presentes nos seus grupos mais próximos, ou ainda para satisfação do seu desejo, porque "eu amo dar aula", "eu quero ser professora", "eu tinha pontos para outros cursos no vestibular, mas quis pedagogia, e quis aqui na FFP". Sem romantizar ou hierarquizar nenhum

(2004, p. 81). Isso significa dizer que estratégias têm um sentido prático na vida que advém da capacidade de participação do indivíduo em diferentes campos de atuação, contando com a apropriação e manutenção de diferentes espécies de capital, conceito também essencial nas obras de Bourdieu, e que é possível de ser estudado nas trajetórias discentes.

motivo, é possível também pensar que a escolha se deu por falta de opção, o que não quer dizer que se permaneceu na indecisão, e sim que houve a descoberta de que estavam gostando da escolha que foi feita, como, por exemplo, nas duas próximas falas:

> Pedagogia não foi a minha primeira opção, eu tinha duas outras opções antes, mas foi o que restou das opções que tinha para entrar na UERJ e eu acabei gostando bastante (Aluno L.M., turma de 2023.2).

> Foi sempre a educação, só que eu ainda não sabia o que eu queria. Pensei em ser professora de disciplinas, algumas vezes, pensei também em fazer psicologia e depois fazer uma pausa em educação, mas eu achei mais coerente fazer pedagogia para me encontrar e de repente seguir essa questão de educação infantil ou não. Tanto que mudou completamente que eu quero fazer com o ensino médio, quero trabalhar com o ensino médio e com o adolescente (Aluna B., turma de 2023.2).

Nas transcrições das entrevistas e narrativas, as/os estudantes reconhecem as dificuldades de se manter na universidade e na profissão. As cobranças, o descaso com a educação, os baixos salários, as condições precárias do trabalho, são referenciadas, todavia, aparecem como menor importância diante da dedicação que a profissão exige ou das escolhas já feitas em suas trajetórias.

> [...] eu já tava pensando em pedagogia, só que eu tinha um receio de pedagogia, porque, né, professor *tem toda essa história que vem falando mal de professor* e eu fiquei com isso na minha cabeça (Aluna M.G, turma de 2023.1, grifo nosso).

> Sobre dar aula após a pedagogia eu ainda não sei. Eu já trabalhei com educação infantil, dois anos, eu amava demais, mas eu me sentia muito desvalorizada, era muito trabalho para pouco dinheiro e eu gosto assim tem um amor assim pela educação infantil, mas eu acho que ainda precisa valorizar muito os professores da educação infantil e *eu ainda tô decidindo o que eu vou fazer, é um amor e eu pensando também no dinheiro e eu ainda tô nesse processo* (Aluna M.C, turma de 2023.1, grifo nosso).

A falta de valorização da profissão entristece e preocupa a aluna que apresenta o primeiro relato e, na segunda fala, há

diretamente uma crítica à desvalorização sofrida pelos professores da Educação Infantil, redimensionada diante do amor que sente por ser professora da Educação Infantil. O que fazer então? Trabalhar por amor ou por dinheiro? A escolha parece ser bem difícil e o investimento no Curso de Pedagogia parece ser o caminho para tentar resolver o dilema.

Relendo os relatos até o momento, é possível inferir que muito de todo esse processo de identificação das/os estudantes com a docência e com a escolha do curso encontra respaldo nas relações familiares. A família tem um peso determinante nas trajetórias e escolhas realizadas. Muitas vezes, por conta das interferências familiares, as possibilidades de ingressarem em uma universidade e de exercer o magistério se tornaram reais.

> Eu lembro desde a primeira vez quando eu fui na escola da minha mãe e aí tinha muito de crianças, assim, na sala e as crianças ficavam mandando cartinha, falavam que, ah, você é a pessoa mais linda do mundo, tipo, abraço e daí eu ficava, tipo, a minha mãe olhava pra minha cara e falava 'Letícia, eu tô olhando essa cara aí, esse brilho nos olhos, você tá gostando' aí eu 'mãe, acho que eu talvez eu vou me encontrar com isso'.

> [...] minha madrinha era professora e na maior parte do tempo eu assistia ela dar aulas particulares a crianças de onde morávamos. Por já ter essa vivência e passar a maioria do tempo com ela eu fui alfabetizada em casa antes do tempo e acabei indo como aluna ouvinte para alfa numa escola que a irmã dela trabalha, nunca tinha estado em sala de aula e para mim foi incrível e me dedicava tanto que resolveram me colocar como aluna regular e fui aprimorando o que já tinha aprendido previamente em casa (Aluna T.B, turma de 2023.2).

> Me lembro de uma vez, quando eu tinha 6 anos de idade e ainda não era alfabetizada formalmente pela escola, minha irmã começou a me ensinar às vogais, o alfabeto e os sons delas, lembro que ela comprou um caderno para mim e todos os dias me dava "aulas", quando entrei na escola tive muita facilidade, porque já tinha alguns conhecimentos que ela tinha me passado (Aluna A.R, turma de 2023.2).

> Minha prima que minha mãe criou e é como uma irmã, me alfabetizou. Ela também fez formação para professor e junto com sua amiga fizeram uma

> escolinha de reforço escolar na casa dos meus tios para ensinar as crianças do bairro (Aluna M.L., turma de 2023.2).

> Em casa, minha tia completava o trabalho da escola de me alfabetizar. Todos os dias eu chegava da escola, tirava o uniforme, tomava banho, jantava e ia para a mesa da sala fazer o dever de casa com o auxílio dela. E assim fui aprendendo a ler e escrever (Aluna R.A, turma de 2022.1).

Em nossa análise, o papel familiar de incentivar, auxiliar e zelar pelos estudos dos seus é redimensionado quando tratamos do "tornar-se professora". Por exemplo, nos dois primeiros relatos, a mãe e a madrinha acompanharam e investiram no aprendizado das alunas de maneira direta, levando-as junto a si, influenciando com os seus exemplos, e iniciando-as no conhecimento da profissão. Dialogando novamente com Bourdieu (2004; 2007), podemos concordar que as famílias das/os estudantes realizaram investimentos educacionais e criaram estratégias para garantir esses investimentos e, consequentemente, garantir melhores condições de formação e de trabalho para seus membros. Outros exemplos seguem nos três relatos posteriores. Ao trazerem as lembranças – majoritariamente formadas a partir da presença feminina – do período de alfabetização, é possível concordar que as famílias, atuaram de perto no êxito do processo de ensinar a ler e escrever, seja no acompanhamento junto às outras mulheres da família, como tias, irmãs, primas ou ainda nas redes de relações mais próximas, como amigas, vizinhas e professoras que davam aulas de reforço, geralmente em suas casas, no bairro. Relendo os relatos, é importante ainda destacar que algumas atitudes podem ser consideradas simples para os adultos, como ensinar o dever de casa, mas a forma como essa atividade é feita possui um grande impacto na vida da/o estudante. Acompanhamos nas narrativas muitas/os alunas/os se lembrando desses momentos com grande carinho e ressaltando o quanto tudo isso auxiliou na sua forma de enxergar o mundo e agir no seu processo formativo.

Concluindo, segundo Bourdieu (2004), no caso das estratégias educativas, elas são engendradas de acordo com o lugar ocupado

pelas famílias na estrutura social, pelo capital cultural[10] por elas disponibilizado, e também pelo entendimento de que haverá a incorporação dos investimentos realizados. Com esses pressupostos, o investimento na formação e na profissão das/os filhas/os se faz presente, de forma recorrente, no projeto familiar, inicia desde a infância, através de incentivos no processo da alfabetização, ao bom desempenho na escola, ao investimento com outros cursos, ao pertencimento nas redes familiares.

Considerações finais

> Eis-me aqui, portando uma caneta diante de um caderno, escrevendo sobre mim. Como assim? Passei a maior parte da minha adolescência me contorcendo, me escondendo, fugindo do mundo exterior; tentando entender o que acontecia a minha volta. E lá se foram os anos... meu ego está cheio de alegria. Parece que nesse pouco tempo de faculdade, vivi mais tempo do que minha idade (Aluna S.M.A.L., turma 2022.1).

O texto apresentou uma experiência (auto)biográfica realizada nas aulas da disciplina História da Educação I, com as/aos alunas/os do primeiro período do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O enfoque dado alinhou-se à perspectiva de fortalecer a produção do conhecimento em outras bases epistemológicas para além da ementa e de textos que persistem em manter escolas de pensamento e posições eurocêntricas, ou de apresentarem discussões pautadas do ponto de vista exclusivo do Estado. Reafirmamos nas aulas e nas atividades pedagógicas, em

[10] Para Bourdieu, o capital cultural é perpassado por três estágios: " no estado incorporado, ou seja, sob a forma das disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob forma de bens culturais − quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que se constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural − de que é supostamente a garantia − propriedades inteiramente originais" (Bourdieu, 2007, p. 74).

desenvolvimento, uma busca por um olhar mais atento e plural acerca das ações políticas, sociais e culturais e das práticas educativas de sujeitos e grupos, que permanecem deslocados para as margens da história (re)conhecida da educação brasileira.

Reconhecer as experiências formativas das/os estudantes, no sentido dado por Larrosa (2022), ou seja, como um "saber que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo" e "dando sentido ao acontecer" (p. 32), permite uma aproximação com histórias de famílias, das infâncias, do processo de escolarização, dos percursos de formação, que se estende às discussões sobre determinados aspectos políticos, sociais e culturais de diferentes tempos históricos, como por exemplo, a constituição da escola brasileira, desde o século XIX, a organização de currículos oficiais, a história da profissão docente. Sobressaem, nessa aproximação entre as histórias de vida e o campo da História da Educação, as questões de gênero, raça, classe, que permitem relações com aspectos evidenciados nas falas e narrativas escritas das/os alunas/os.

A partir do texto, reiteramos que as narrativas (auto)biográficas demonstram a força que essas escritas têm no sentido de valorizar as trajetórias pessoais e profissionais, dar importância aos processos vividos e impulsionar para uma formação crítica a ser experimentada na Graduação de Pedagogia.

Em confluência com uma ampla produção sobre os usos da abordagem (auto)biográfica, nos cursos de formação de professores, assumimos as narrativas como instrumentos indispensáveis para a formação discente, no sentido primeiro dado por Nóvoa e Finger, que afirmam que "o método biográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam" (2014, p. 21). Assim, consideramos a importância da atividade como instrumento de escuta, visibilidade de histórias de vida, potentes caminhos para gerar participação nas aulas, criar vínculos entre a professora, bolsistas e estudantes, e para reconhecer saberes e ações constituintes do processo da formação discente.

Os relatos (auto)biográficos, no recorte estabelecido para o texto, ofereceram a possibilidade de refletir sobre a concepção da docência e de como tornar-se um/a professor/a comprometido/a com a prática do ensinar. Segundo as/os participantes, há um modelo de docente, rememorado a partir do exemplo de pessoas importantes na sua formação, que tiveram um papel afetivo, atencioso, demonstrando "amor pela educação". Ou ainda, um outro conjunto de professores/as que manifestaram frustrações, descontentamentos, ameaças, que colocavam de castigo e que geraram uma fala de "querer ser professora para ser bem diferente deles" e que, além disso, evidenciam que a passagem pela escola nem sempre é feliz e satisfatória.

As trajetórias na docência já percorridas por parte das/os estudantes – visto que se formaram no curso normal no Ensino Médio e/ou exercem o magistério de diferentes formas – demonstram que a escolha profissional, por vezes, é encarada como vocação, ou seja, como algo predestinado na vida, por conta do gênero feminino, de características que cercam as representações sociais de ser professora, como por exemplo, a maternidade, a paciência, a docilidade. Na verdade, em várias situações, a escolha pela formação inicial na Pedagogia e pela profissão do magistério se revela articulada às oportunidades de entrada ou conquista de melhor posição no mercado de trabalho, à conciliação com outras tarefas do cotidiano, ao gosto pessoal, aos interesses da família.

A família tem um peso determinante nas trajetórias e escolhas realizadas. De acordo com Bourdieu (2004; 2007), o capital cultural transmitido pelas famílias, desde as infâncias, será decisório na identidade profissional de cada indivíduo. Ensinar o dever de casa, comprar livros, ir aos museus, acompanhar a criança na escola são atitudes relembradas nas narrativas e nas entrevistas com a professora e que demonstram possuir grande impacto na vida das/os estudantes.

Ao rememorarem pessoas, lugares, momentos de suas trajetórias, ao identificarem experiências em seus percursos de formação, as/os alunas/os vão ampliando a consciência sobre

aspectos sociais e profissionais, que compõem o modo de atuar na docência e a valorização da profissão. Retomamos o diálogo com bell hooks, que nos lembra que os sujeitos "têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias" (2019, p.49), e esperançosas, que a formação vivenciada na universidade, signifique para todas/os o que têm significado para a aluna que trouxemos na epígrafe acima: "E lá se foram os anos... meu ego está cheio de alegria. Parece que nesse pouco tempo de faculdade, vivi mais tempo do que minha idade".

Referências

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRAGANÇA, I. Curso de Pedagogia: Histórias de vida e formação de professores/as. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. v.2, n.3, jan-jun. 2010. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/50/pdf.

CAMARA, S. O ensino de História da Educação na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo da UERJ: Algumas reflexões. *In*: GONDRA, J. *et al*. **História da educação no Rio de Janeiro**: instituições, saberes e sujeitos. RJ: EdUERJ, 2014, p. 173-204.

CARVALHO, M. E. G. *et al*. Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito: contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas. Ensaio: aval. pol. públ. **Educ**., Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 24-46, jan./mar. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VsQCNTCYmvRFfXM5W7ZtPvS/?format=pdf

COSTA, A. L. J. da. "Porque vocês não sabem do lixo ocidental". Ensino de História da Educação e a questão do outro. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 305-332, jan./jun. 2019. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/issue/view/1592

COSTA, E. M. *et al.* Implicações da BNC- Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p.

896–909, 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924 /. Acesso em: 14 fev. 2025.
ECAR, A. L.; BARROS, S. A. P. de. **História da educação**: formação docente e a relação teoria-prática. São Paulo: FEUSP, 2022.
EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, M. A. **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. BH: Mazza Edições, 2007, p. 16-21.
FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1995.
GATTI JÚNIOR, D. O Ensino de História da Educação no Brasil: fontes e métodos de pesquisa. **Cadernos de História da Educação**. v.16, n.1, p.64-88, jan.-abr. 2017. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38239/20185
GOMES, N. L. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023, p. 223-246.
hooks, b. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.
hooks, b. **Erguer a voz. Pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.
JOSSO, M-C. Da formação do sujeito ... ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª ed. Natal: EDUFRN, 2014, p. 57-76.
JOSSO, M-C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8419 Acesso em: 20 mai. 2024.
LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiencia. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LOURO, G. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, M.; BASSANEZI, C. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000, p. 443-479.
LUCHESE, T. Â. In(ter)venções: A história da educação como campo disciplinar e de pesquisa. *In*: ALVES, L. A. *et al*. (org.). **Investigar, Intervir e Preservar em História da Educação.** Porto: 2017. Disponível em: https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15485.pdf
MOTTA, T. da C.; BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisaformação: uma opção teórico metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 4, n. 12, p. 1034– 1049, 2019. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191
NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Pierre Bourdieu**. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2007.
NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** 2ª ed. Natal: EDUFRN, 2014.
SANTANA, T.; ZAPPAROLI, A. Conceição Evaristo*:* "A escrevivência serve também para as pessoas pensarem". **Itaú Social**, 2020 Disponível em: https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/ . Acesso em: 05 mar. 2024.
SANT'ANNA, M. *et al*. Narrativas (auto)biográficas nas aulas de História da Educação: percursos metodológicos e formativos no curso de pedagogia da FFP/UERJ. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 8, p. 1-23, 2023. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/17386
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12.ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alessandra Moura da Silva
Graduada em História pela Universidade Federal Fluminense. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do Ensino Fundamental 1, da Secretaria Municipal de Educação de Niterói. Professora de História do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI/UERJ), desde 2016.

Ariadne Ecar
Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (Faculdade de Medicina - Departamento de Medicina Preventiva). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (Faculdade de Educação). Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Faculdade de Educação). Pós-graduada em Currículo (Profissionais da escola e práticas curriculares), pela Universidade Federal Fluminense, em Psicopedagogia pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense (Faculdade de Educação). Participa do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação - NIEPHE/USP, e do Grupo de Estudos "Samuel Pessoa" - GESP (FM/USP).

Bruna Bottino da Silva
Pedagoga e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, ambos pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FFP). Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd). Professora da Educação Básica da Prefeitura de Maricá, município do estado do Rio de Janeiro.

Carolina Conceição da Silva de Oliveira
Graduanda do Curso de Pedagogia da FFP/UERJ, ex-bolsista voluntária do Projeto de Extensão Cinema Falado: o uso da cinematografia como fonte no processo de formação docente e sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas e ex-bolsista do Programa PROATEC da UERJ/NIPHEI.

Cláudio Amaral Overné
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais e Doutor em Educação pelo Programa em Educação (ProPEd/UERJ). Membro pesquisador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI), atuou em IES, e, é professor da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, RJ.

Cinthya de Oliveira Nunes
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ; Mestra em Educação no Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP). Possui graduação em Pedagogia (UERJ/FFP). Integrante do grupo de pesquisa: Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI). Orientadora pedagógica e professora das séries iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Maricá.

Dante Batista Silva
Bacharel em Direito, Especialista em Direito Empresarial pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Mestre em Educação pela Universidade São Francisco - USF. Doutorando em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

Bolsista PROEX-CAPES (2021). Membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI/UERJ).

Deilson Barbosa da Silva
Mestre em Educação pelo PPGedu, Processos Formativos e Desigualdades Sociais (UERJ-FFP). É membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (UERJ). Atua como Agente de Apoio à Educação Especial, na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Jorge Antonio Rangel (Fidel)
Licenciado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Educação pela mesma Universidade e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Desde 2003, é Professor-Adjunto da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), atuando como docente na Graduação em Pedagogia e no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Portuguesa, da Faculdade de Formação de Professores (FFP-UERJ). Vice-líder do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI/UERJ).

Leni Rodrigues Coelho
Licenciatura em Pedagogia (UNIPAM), Mestrado em Educação (UFU) e Doutorado em Educação (UERJ). Professora Adjunta na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). É líder do Núcleo de Estudo e Pesquisa em História como Prática Social (NuPPS), criado em 2023, e membro do Comitê de Iniciação Científica e Tecnológica, do Programa de Apoio à Iniciação Científica do Amazonas (PAIC/AM). Tem experiência na Área da Educação, com ênfase na história da educação de adultos, educação popular, processos de ensino e de aprendizagem na EJA e formação de professores.

Leonardo Fonseca
Doutor em Educação pelo ProPEd-UERJ. Mestre em Educação e Pedagogo pela UFF. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEA). É pesquisador do NIPHEI-UERJ, e Líder do Núcleo de Pesquisa em História da Educação e Políticas Educacionais (NUHEPE/UEA).

Lorrane Lima Fardim
Graduada em História pela FFP/UERJ; bolsista do projeto de Prodocência "Quais Histórias de qual educação? práticas e propostas pedagógicas na história da educação brasileira" (NIPHEI/FFP/UERJ), no período de 2022-2024.

Luiza Pinheiro
Mestre em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação ProPED (UERJ), na Linha de Pesquisa: Instituições práticas educativas e história. É Membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI). Possui licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores FFP (UERJ). Professora de apoio educacional especializado na Prefeitura de São Gonçalo, município do estado do Rio de Janeiro.

Marcela Cockell
Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). Mestra em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Atua na área de História da Educação, Literatura e Estudos da Linguagem. Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI/FFP/UERJ).

Marilene Antunes
Pedagoga e Historiadora. Mestre e Doutora pelo Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI/FFP/UERJ).

Monica Ferreira
Graduada em Ciências Sociais (UFRJ), Mestre em Sociologia e Antropologia (PPGSA/UFRJ) e Doutora em Ciências Humanas (Especialização em Antropologia Cultural PPGSA/UFRJ). Professora adjunta da graduação e do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica, do Departamento de Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atua como pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI/FFP/UERJ).

Nicole Côrtes Pessanha de Lima
Graduanda do Curso de Pedagogia da FFP/UERJ e ex-bolsista do projeto de extensão Cinema Falado: o uso da cinematografia como fonte no processo de formação docente e sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas (NIPHEI/FFP/UERJ).

Niely Freitas Leyendecker
Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com bolsa da CAPES; Mestre em Educação pelo mesmo programa, especialista em Educação a Distância, graduada em Letras e Pedagogia. Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infâncias (NIPHEI - UERJ).

Renata Rodrigues Chagas Pessoa
Graduação em Pedagogia e História e, Mestrado pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialização em Educação Básica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores – (UERJ/PPGEdu/FFP). Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI/UERJ). Professora de Educação Infantil, nas redes municipais do Rio de Janeiro e Niterói.

Rosa Maria Garcia Monaco
Graduada em Educação Física e Pedagogia pela UERJ, Mestrado e Doutorado pelos Programas de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU e PROPED – ambos da UERJ. Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI) e professora na Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ).

Sônia Camara
Licenciatura em História, Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutorado e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). É Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores (PPGEdu), e no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Faculdade de Educação. Na UERJ, é Líder do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI), certificado pelo CNPq/UERJ. É Pro-cientista da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Victoria Guilherme
Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades

Sociais (PPGEdu), da Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI). Possui Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

O livro encontra-se dividido em quatro partes e reúne dezenove capítulos oriundos das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI/FFP/UERJ). Em sua composição, abrange reflexões que abordam os projetos, as instituições e os intelectuais contribuindo, assim, para uma discussão atualizada e instigante acerca de questões relacionadas à história da educação e das infâncias no Brasil.

Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-2086-4