

Política pombalina e educação escolar de crianças indígenas no mundo colonial: uma contribuição à historiografia da infância no Brasil

Pombaline policy and school education of indigenous children in the colonial world: a contribution to the historiography of childhood in Brazil

Lígio de Oliveira Maia*

Resumo: O objetivo do artigo é apresentar elementos da educação escolar de crianças indígenas no período de vigência do diretório pombalino, abrangente política indigenista colocada em prática na América portuguesa a partir de meados do século XVIII, cujo preceito geral no âmbito da educação foi à substituição do modelo das antigas missões religiosas pela secularização do ensino. Para tanto, far-se-á uso de um conjunto de fontes sobre o funcionamento das escolas em vila Viçosa Real, antiga aldeia de Ibiapaba (1700-1759), elevada a categoria de “vila de índios” a partir de 1759, com a execução do diretório na capitania do Ceará. Com isso, espera-se contribuir com o debate acerca da história e da historiografia da infância no Brasil.

Palavras-chave: Educação escolar. História indígena. Diretório pombalino.

Abstract: The aim of the article is to present elements of school education for indigenous children during the period of the Pombaline directory, comprehensive indigenist policy put into practice in Portuguese America from the middle of the 18th century, whose general precept in the scope of education was to replace the model of the old religious missions for the secularization of teaching. For this purpose, will be used a set of sources on the functioning of schools in vila Viçosa Real, old village of Ibiapaba (1700-1759), elevated to the category of “Indian village” from 1759, with the execution of the directory in the captaincy of Ceará. With this, it is expected to contribute to the debate about the history and historiography of childhood in Brazil.

Keywords: School education. Indigenous history. Pombaline directory.

* Professor do Departamento de História e dos Programas de Pós-graduação História e Espaços e Ensino de História da UFRN. Líder do Grupo de Pesquisa "Formação dos espaços coloniais"(CNPq/UFRN).

Considerações iniciais

Desde a publicação do livro de Philippe Ariés, *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime* (1960), no Brasil traduzido como *A História social da criança e da família* (1981), a história da infância - compreendida aqui enquanto uma ampla temática de estudos e pesquisas sobre a fase anterior a vida adulta de um indivíduo - tem motivado diferentes especialistas (historiadores, antropólogos, educadores, psicólogos etc.) à compreensão desse importante período da existência dos pequenos, por exemplo, contextualizada no tratamento da família, na organização social mais ampla e nas políticas estatais de educação e civilidade, para citar apenas algumas abordagens.

Desnecessário dizer que a infância é uma conceituação histórica, cujos limites de sua dimensão social variavam de lugares e tempos distintos (FREITAS, 2016). Vale destacar que a história dos pequenos enquanto um desafio epistemológico, em parte inaugurado pelo citado autor francês para a Europa, amplia-se consideravelmente quando essa demanda atravessa os oceanos com as conquistas ultramarinas, especialmente na América lusa, parte constitutiva da dinâmica imperial portuguesa do Antigo Regime nos trópicos (FRAGOSO *et al.*, 2001).

Na América Latina, a história da criança e educação infantil é um campo de investigação ainda pouco explorado, particularmente ao tratar a infância nos processos de construção do sujeito-aluno e das condições políticas, econômicas e pedagógicas que permitiram a implantação das primeiras escolas especializadas (BAZANT, 2015).

No Brasil, o pioneiro livro organizado por Mary Del Priori, *História das crianças no Brasil* (1997), surgiu como um alento, apontando diferentes tipologias documentais e vias metodológicas possíveis para tratar da infância na história do Brasil. Obra de referência, não há dúvida, mas ainda bastante lacunar, por exemplo, ao tratar das crianças indígenas sob a tutela do Estado. Praticamente restrito aos missionários do primeiro século de conquista e reflexões sobre as importantes obras catequético-pedagógicas dos padres Manuel da Nóbrega e José de Anchieta; passando pela concepção pedagógico-escolástica do *Ratio Studiorum*, seus autores não avançaram para o período

imediatamente posterior de finais do século XVII e início do século XVIII, tempo do alastramento das fronteiras coloniais do litoral ao sertão, quando então as missões religiosas tiveram que lidar com desafios específicos e diversos do primeiro século no trabalho dos jesuítas então considerados como “operários de uma vinha estéril” (CASTELNAU-L’ESTOILE, 2006). À época, aldeias e missões andavam *pari passu* com a conquista d’Armas nos sertões coloniais através da guerra aberta e processos ilegais de escravidão indígena (MAIA, 2013; POMPA, 2003).

Esse quadro geral, sem qualquer pretensão em esgotar as inúmeras pesquisas desde então consolidadas, é apenas uma referência a dar notoriedade à quase ausência das crianças indígenas nas discussões sobre a educação secular mais ampla que passava pela constituição da escola pública sob uma distinta política indigenista setecentista; portanto, anterior ao processo de organização das escolas de primeiras letras e criação das escolas normais para formação de mestres e mestras, no período oitocentista. Se em relação aos povos indígenas, nos idos do século XIX, a educação escolar lhes era vedada (LOURO, 2013), no século XVIII, as escolas nas vilas de índios constituíram-se em laboratórios concretos da reforma educacional então em curso em Portugal e suas conquistas, cujos objetivos principais eram trazer a educação para o controle do Estado, secularizar o ensino e padronizar o currículo (MAXWELL, 1996, p. 104).¹

O objetivo deste artigo é apresentar elementos da educação escolar de crianças indígenas no período de vigência do diretório pombalino, abrangente política indigenista colocada em prática na América portuguesa a partir de meados do século XVIII, cujo preceito geral no âmbito da educação foi à substituição do modelo das antigas missões religiosas pela secularização do ensino. Para tanto, far-se-á uso de um conjunto de fontes sobre o funcionamento das escolas em vila Viçosa Real, antiga aldeia de Ibiapaba (1700-1759), elevada a categoria de “vila de índios” a partir de 1759, com a execução do diretório na capitania do Ceará. Com isso, espera-se contribuir com o debate

¹ Neste novo contexto, a educação configurava-se como parte da política pombalina mais ampla, cujos esteios não serão aqui abordados dada a complexidade e ao difuso alcance das políticas regalistas do primeiro ministro de D. José I (1750-1777), Sebastião José de Carvalho e Melo, marquês de Pombal. Sobre tais políticas reformistas ver o capítulo cinco, “Reforma”, de Kenneth Maxwell (1996, p. 95-117).

acerca da história e da historiografia da infância no Brasil.

De aldeia a vila de índios: Viçosa Real

Na vila de Santo Antônio do Recife, em seis de junho de 1759, o aniversário de dom José I, rei de Portugal, foi comemorado de maneira atípica. Junto à mesa do governador e capitão-general de Pernambuco, Luiz Diogo Lobo da Silva (1756-1763), sentaram-se algumas das mais importantes lideranças indígenas, principais índios que a seu convite, banquetearam-se com regalo na recepção do eminente anfitrião. Em pauta, o esclarecimento da mais importante mudança na legislação indigenista, estabelecida dois anos antes, em 03 de maio de 1757: o *Diretório* dos índios também conhecido como diretório pombalino.²

Pouco tempo depois, aos sete dias do mês de julho de 1759, pela manhã, após a reunião de toda a povoação no centro da aldeia e ao som de altos brados: “Viva o Senhor Rei D. José Primeiro de Portugal”, estava criada com pelourinho levantado – representação clara da autonomia municipal - vila Viçosa Real, antiga aldeia de Ibiapaba. Com a ilustre presença do representante d’El Rei e juiz executor dos novos estabelecimentos, doutor desembargador e ouvidor geral, Bernardo Coelho da Gama e Casco, o antigo reduto cristão governado pelos jesuítas (1700-1759) era dali em diante uma “vila de índios” e como tal regida com Fazenda e Justiça “na mesma forma que se praticam nas mais cidades e vilas deste Reino” (BNRJ, I-28, 9, 13, fl.2).

Em outra ocasião, pude apresentar e refletir historicamente sobre as primeiras medidas para a implantação do diretório na capitania geral de Pernambuco e suas anexas³; a partir disso, discorrer sobre a sua efetiva implantação na antiga aldeia jesuítica de Ibiapaba, cujo resultado surpreende pelas discussões processadas entre os índios e as mais altas autoridades da Coroa, em Recife (MAIA, 2011b). Com o diretório, novos cargos e instituições foram criados para a direção das novas vilas: um diretor, com administração em substituição aos missionários; uma câmara local, cujos cargos deviam ser

² DIRECTÓRIO, que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão, em quanto sua Magestade não mandar o contrário [03/05/1757] in: NAUD, 1971, p. 263-279. O documento está organizado em 95 parágrafos (§§). Doravante, seguido do(s) parágrafo(s): DIRETÓRIO in NAUD, 1971.

³ Vale lembrar aqui, neste contexto histórico, que a capitania geral de Pernambuco compreendia as suas capitanias anexas, isto é, as capitanias do Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba (MENEZES, 2006).

ocupados, preferencialmente pelos próprios índios; e um mestre e uma mestra de escola para o ensino das crianças. A abrangência do ideário do diretório pretendia disciplinar diferentes aspectos da vida cotidiana indígena, contudo, buscar-se-á aqui analisar de maneira mais detida o último aspecto mencionado, isto é, como efetivamente teve cumprimento a legislação quanto ao ensino e aprendizagem formal das crianças indígenas nas respectivas escolas da vila.

De homens inúteis a vassalos: educação para a civilização

Adaptada do diretório, o texto da *Direção*⁴ que trata do ensino de rapazes e raparigas indígenas sob a responsabilidade de um mestre e uma mestra, respectivamente, vem logo depois do que se recomendava ao diretor acerca do uso da língua portuguesa. Para evitar o uso da língua geral, “invenção verdadeiramente diabólica” que privavam “os índios de todos os meios que os podiam civilizar” era fundamental para “desterrar este pernicioso abuso” que eles, “os meninos e meninas, que pertencerem a escolas” ou entre aqueles capazes de instrução, usassem “unicamente da portuguesa, na forma que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens; que até agora se não observaram com total ruína espiritual e temporal do estado” (DIREÇÃO, §§6, 7 in RIHGB, 1883).

Essa medida era tão importante que devia haver, em cada uma das vilas e lugares, duas escolas públicas: uma para os rapazes e outra para as raparigas, “nas quais se ensinará a doutrina cristã, ler, escrever, contar, na forma que se pratica em todas as das nações civilizadas”. Na escola das meninas, todavia, “além da doutrina cristã, a ler, escrever” se devia ensinar também a “fiar, fazer rendas, costuras e todos os mais misteres próprios daquele sexo”. A responsabilidade do ensino, nas vilas de índios, ficaria a cargo dos mestres e mestras “que devem ser pessoas dotadas de bons costumes, prudência e capacidade, de sorte que possam desempenhar as obrigações dos seus

⁴ O texto do diretório pombalino foi aplicado primeiro no Estado do Grão-Pará e Maranhão. Por questões de ordem econômica, climática e a situação específica das aldeias indígenas sua aplicação na capitania geral de Pernambuco e suas anexas sofreu uma adaptação que foi denominada pelo governador Luiz Diogo Lobo da Silva de *Direção*. Com um total de 117 parágrafos (§§), pelo menos entre 1759 e 1760, as antigas aldeias missionárias elevadas a vilas de índios teria a direção como norma reguladora. Cf. DIREÇÃO com que interinamente se devem regular os índios das novas vilas e lugares, erectos nas aldeias da capitania de Pernambuco e suas anexas [1759] in RIHGB, p. 121-171, 1883. Doravante, seguida do(s) parágrafo(s): DIREÇÃO in RIHGB, 1883.

empregos” (DIREÇÃO, §§8 e 9 *in* RIHGB, 1883).

Na direção, diferente do texto do diretório, é esclarecida a forma de manutenção desse arranjo. Diz o governador que devido à pobreza que se achavam reduzidas aquelas povoações, se daria meio tostão por mês ao mestre e a mestra, cuja renda seria complementada com meio alqueire de farinha por ano, ao tempo das colheitas, pago pelos pais dos índios ou pelas pessoas que tivessem poder sobre eles. No caso de não haver pessoa capaz para servir de mestra, então, as meninas até a idade de nove anos seriam instruídas junto com os meninos, “para que, juntamente com as infalíveis verdades da nossa sagrada religião, adquiram com maior facilidade o uso da língua portuguesa” (DIREÇÃO, §9 *in* RIHGB, 1883).

Como pode ser notada, a educação escolar indígena passava pela compreensão dos neófitos aos preceitos da Religião Católica e da disciplina do trabalho, cujo objetivo era assimilar os índios ao mundo ocidental e cristão do Antigo Regime português. O abandono da língua geral ou da “língua própria das suas nações”, como prescrevia o §7 da direção, era condição *sine qua non* para a civilização completa dos ameríndios. É óbvio que essa medida, pelo seu caráter amplo e complexo, não poderia ser disposta apenas em três parágrafos da política pombalina colocada em prática na capitania geral de Pernambuco e suas anexas.

Lobo da Silva, então, tomou a iniciativa de mandar elaborar alguns textos complementares. Entre eles, uma cartilha de primeiras letras foi traduzida do francês pelo Dr. Francisco Guedes Cardoso e Meneses, secretário da Reforma dos jesuítas, juiz dos Resíduos do bispado e Arceidiago da Sé de Olinda. Seu conteúdo consistia na apresentação das letras do alfabeto português, no uso de palavras abreviadas, dos acentos gráficos, na forma das pontuações e algumas famílias silábicas, enfim, era uma cartilha bastante elementar e de primeiras letras. Por outro lado, essa cartilha fazia parte de um texto mais amplo denominado *Breve instrução para ensinar a Doutrina christaa, ler, e escrever aos Meninos; e ao mesmo tempo os princípios da Lingoa Portuguesa e sua orthografia* que objetivava servir “com melhor método os Mestres nas escolas” e instruir “os rapazes não só a ler e escrever, mas ao hábito dos bons costumes e aos princípios necessários para a vida eterna” (IHGB, Arquivo 1.1.14, fls. 110-

122).

Mas a *Breve Instrução*, trazia ainda em seu corpo normativo uma parte intitulada “Aos Mestres nas Escolas”, uma espécie de instrução pedagógica do modo como eles deviam agir no ensino das crianças e quais os assuntos relevantes que deviam ser ensinados. A longa disposição argumentativa é toda ela no sentido de ensinar as primeiras letras conjugadas com os ensinamentos teológicos da Igreja Católica Romana; apresentando uma mistura entre a prática sacramental e elementos de uma obediência passiva e interior, não apenas em relação aos alunos e seus genitores, mas aos “vossos maiores e aos vossos benfeitores”. As crianças indígenas deviam aprender que “um homem sem obediência, não é homem, é monstro e sem agradecimento é fera, e ainda mais que fera”. Logo no início do texto é colocado o seu primeiro objetivo:

É inegável que os Mestres das Escolas exercitam a ocupação mais nobre, e mais útil ao Estado, e a Igreja, porque eles são quem nos infundem no espírito as primeiras imagens, e os primeiros pensamentos, que devem do Santo temor de Deus, da obediência ao Rei, e aos seus Ministros respectivos, do amor, e Respeito aos nossos maiores, do afeto necessário a Pátria, e aos interesses da Monarquia (AHU-PE, cx. 89, doc. 7202. Anexo n. 4).

Em cada uma das escolas devia haver a imagem de um crucifixo em vulto ou em pintura. As crianças, antes de entrarem nelas, eram obrigadas a se benzerem e de joelhos reverenciarem a santa cruz. Os índios mais velhos ficariam responsáveis por levar uma cruz de pau, na saída do Santíssimo Sacramento, em procissões. As refeições deviam ser antecedidas e finalizadas com orações de agradecimento. O mesmo devia fazer as crianças antes de dormirem. Seriam ensinadas as orações do Padre Nosso e Ave-Maria, os santos sacramentos, os mandamentos, o credo; e até mesmo os nada fáceis princípios teológicos como a trindade, a confissão, o significado dos pecados mortais e os artigos de Fé. Apesar do aparente paradoxo, em conjunto, tais ensinamentos eram frutos de uma disposição educacional secularizada, pois como era próprio naquele mundo de Antigo Regime, Monarquia e Religião eram conceitos que guardavam em si uma indissociável definição⁵; no caso das vilas de índios, elas

⁵ Lembra-nos Boxer (2002, p. 242): “Essa união indissociável da Cruz e da Coroa estava exemplificada no exercício do Padroado real da Igreja no ultramar”. Em outras palavras,

se conjugavam pelo escopo ideológico da Civilização, da qual os índios como vassalos não podiam mesmo escapar.

Se esses aspectos não bastassem à compreensão da complexidade desse processo de ensino e aprendizagem, os mestres-escolas escolhidos, em geral, eram militares em serviço. Mas, seria mesmo possível que soldados de corpos militares fossem capazes de ensinar as crianças indígenas? E mais importante, como, efetivamente, transcorreu o funcionamento das escolas em vila Viçosa Real?

Vila Viçosa Real: escola de ler, escola de coser

A política educacional colonial - quer fosse estendida aos luso-brasileiros ou aos povos indígenas - tinha por objetivo maior o projeto de dominação dos portugueses. Nesse sentido, ao longo dos séculos, o aprendizado da língua nativa pelos agentes colonialistas, a criação da língua geral e, finalmente, a imposição da língua portuguesa serviram como estratégias de subordinação aos povos indígenas. Por outro lado, é fundamental reconhecer a apropriação dos índios pelo idioma imposto - a língua geral e/ou português - como uma maneira de buscarem não apenas uma simples comunicação, mas de maneira ampliada, como um “campo de mediação” entre povos das mais diversas origens étnicas e linguísticas e os representantes da Coroa portuguesa (MONTEIRO, 2001, p. 45). Vale dizer que essa intermediação cultural se fazia, entre outras situações, na solicitação individual ou coletiva de terras através das datas de sesmaria, quando os índios se inseriam politicamente, solicitando ou requerendo eles, através da escrita, algumas de suas demandas e garantias de direito enquanto vassalos (MAIA, 2011a).

A elaboração da Reforma de Ensino do Reino e dos domínios coloniais no âmbito da educação primária, proposta por Pombal, em 1759, resultou na criação da Diretoria Geral dos Estudos que objetivava a substituição dos jesuítas por professores não religiosos de gramática para o ensino básico e de professores de grego e retórica no ensino avançado (LOPES, 2005, p. 475). No entanto, o despreparo dos mestres era notório, inclusive, no âmbito mais amplo

naquele mundo português de Antigo Regime, Monarquia e Religião eram indissociáveis. Vale notar que a secularização das reformas pombalinas não pretendia eliminar a religião, mas controlá-la com seu regalismo absoluto (MAXWELL, 1996).

da educação colonial, onde o Brasil serviu como um laboratório das reformas pombalinas que objetivam a secularização do ensino, a sua subordinação ao Estado e a padronização de um currículo (MAXWELL, 1996, p. 104).

No caso das escolas nas vilas de índios, seu alcance era bastante limitado, pois abrangia uma porção muito reduzida de seus moradores, em geral, pelo menos na capitania do Rio Grande do Norte, “os filhos dos elementos de prestígio da comunidade” (LOPES, 2005, p. 474); mesmo entre outros estratos sociais, sem o devido cabedal, como os órfãos, a situação também era quase de total desassistência (MACEDO, 2013). Por outro lado, tais soldados-professores se viam quase impedidos de cumprir plenamente suas funções, uma vez que não era raro servirem ainda de escrivães nas câmaras locais.

Como funcionavam então as escolas para as crianças indígenas na antiga aldeia de Ibiapaba, na segunda metade do século XVIII?

Em vila Viçosa Real, o cargo de mestre-escola ficou sob a responsabilidade do soldado Albano de Freitas. Em 1761, ele acumulava também a serventia de escrivão da câmara e achava-se doente, determinando o governador a sua substituição para que se continuasse “com todo o desvelo no ensino dos rapazes” (BNRJ, I-12, 3, 35, fl. 80).

Na escola para meninos havia 63 rapazes, sendo que cinco outros foram enviados a Recife para aprenderem ofícios mecânicos inexistentes no termo de Viçosa Real. Na escola para meninas o número era ainda mais baixo de apenas 40 raparigas, “aprendendo a fiar, cozer, tecer, e fazer renda” (BNRJ, I-12, 3, 35, fl. 192). A seguir, um quadro comparativo entre as vilas de índios organizadas até 1760 na capitania geral de Pernambuco.

**Quadro 1 – Crianças indígenas nas escolas das vilas de índios –
Pernambuco (1760)**

Vila	Número de Almas	Rapazes	Raparigas	Total nas escolas	%
Viçosa Real	4.441	63	40	103	2,31
Mecejana	1.393	124	27	151	10,83
Soure	716	100	48	148	20,67
Montemor	228	40	30	70	30,7
Arronches	1.434	60	5	65	4,53
Estremoz	1.429	147	63	151	10,56
Arez	949	87	89	176	18,54
Total	10.590	621	302	923	-
%	100	5,86	2,85	8,71	-

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do AHU-PE, Col. Icon., doc. nº 1823.

Sendo a mais populosa das vilas de índios, Viçosa Real comportava o menor índice de crianças por habitante que frequentava a escola, somente 2,31%. No cômputo geral, a participação das meninas é menos da metade dos rapazes no ensino escolar. O quadro acima pode nos ajudar a pensar ainda outros desdobramentos analíticos desde que amparados em dados que somente virão à tona com pesquisas específicas sobre a experiência escolar das crianças indígenas nas suas respectivas vilas de índios. De qualquer forma, já nos apresenta a potencialidade de pesquisas na elaboração de dados nesse período proto-estatístico, em geral, relegados como uma fonte menor dada a peculiar forma de seu levantamento, grosso modo, organizado por religiosos e/ou funcionários da coroa. Tal perspectiva é, na verdade, uma falsa questão e deverá ser enfrentada a partir da dimensão histórica desse tipo de *corpus* demográfico colonial (OLIVEIRA, 1999).

Em 1760, diferente do que determinara o governador (AHU-PE, cx. 94, doc. 7436), o emprego de mestra de escola não foi ocupado pela mulher do diretor, talvez, porque ele fosse solteiro ou viúvo. A entrega das meninas foi feita à mulher do piloto das repartições de terras. Ela era “uma parda de escandaloso procedimento”, com quem o piloto havia contraído núpcias logo que passou a viver na vila. O embaraço era tal “que se seguiam consequências tão prejudiciais à educação, e bons costumes das raparigas, que alguns pais lhes tiraram suas

filhas por evitarem o risco que corriam com o seu mau exemplo” (BNRJ, I-12, 3, 35, fls. 25-26). A opinião do governador era que o diretor a mantivesse no ensino das meninas devido à dificuldade de encontrar uma substituta, mas uma vez escolhida, “nem mais um instante continue com ela as raparigas, e se partam todas para a nova, tendo a qualidade de bem morigerada” (BNRJ, I-12, 3, 35, fls. 22-25). No final do ano de 1761, o governador lamentava a morte da mestra de escola, possivelmente a substituta da parda que deve ter seguido seu marido quando da expulsão da vila do piloto das repartições, no mesmo ano (BNRJ, I-12, 3, 35, fl. 80). Recomendava ao diretor que descobrisse “outra capaz com toda a brevidade para que não percam as raparigas parte do adiantamento que havia adquirido” (ANRJ, I-12, 3, 35, fls. 96-98).

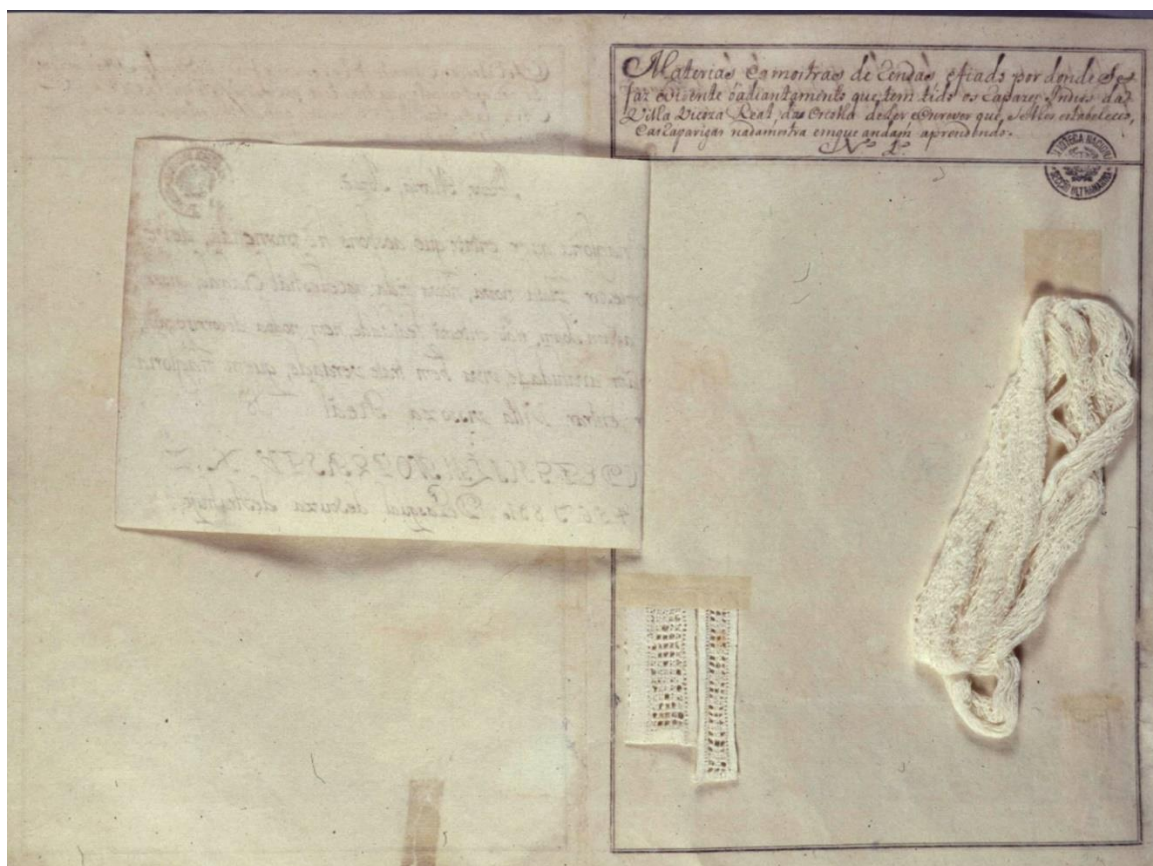
É difícil mensurar o real alcance da apropriação dos índios por esse ensino que se pretendia regular nas vilas. Contudo, o fato de alguns pais retirarem suas filhas da escola devido ao mau exemplo da mestra, parece indicar uma forma de preocupação pelo “bom costume” das índias que estivesse relacionado, talvez, a um casamento promissor, inclusive, com não índios, uma vez que havia o incentivo na promoção dos casamentos mistos ou interétnicos de acordo com o diretório (DIRETÓRIO, §§88-91 *in* NAUD, 1971).

Neste sentido é importante observar que o ensino das meninas era diferente do ensino dos rapazes. A elas não era ensinado à leitura e a escrita, mas apenas aquilo que dizia respeito, grosso modo, aos “ofícios do sexo” na preparação para o casamento, como às prendas domésticas e às orações e práticas religiosas. Vale notar que essa era uma concepção educacional vigente na sociedade colonial, onde o ensino era dado, segundo o gênero. Essa forma de ensino das crianças indígenas – com a imposição da língua portuguesa e as diferenças entre os sexos - também foi usada na aplicação do diretório no sul da América portuguesa, reservando-se aos meninos uma escola que funcionava como colégio; e às meninas, um recolhimento, isto é, uma típica instituição de ensino voltada as mulheres, muito próxima a de um convento, com o fim de prepará-las aos enlaces matrimoniais (GARCIA, 2007).

Ao todo, no primeiro ano, havia “788 rapazes de um e outro sexo [*sic*] aplicados a diversos destinos das novas vilas, 137 raparigas no ensino de coser com as mulheres dos diretores, e outras aplicações próprias do mesmo sexo e 25

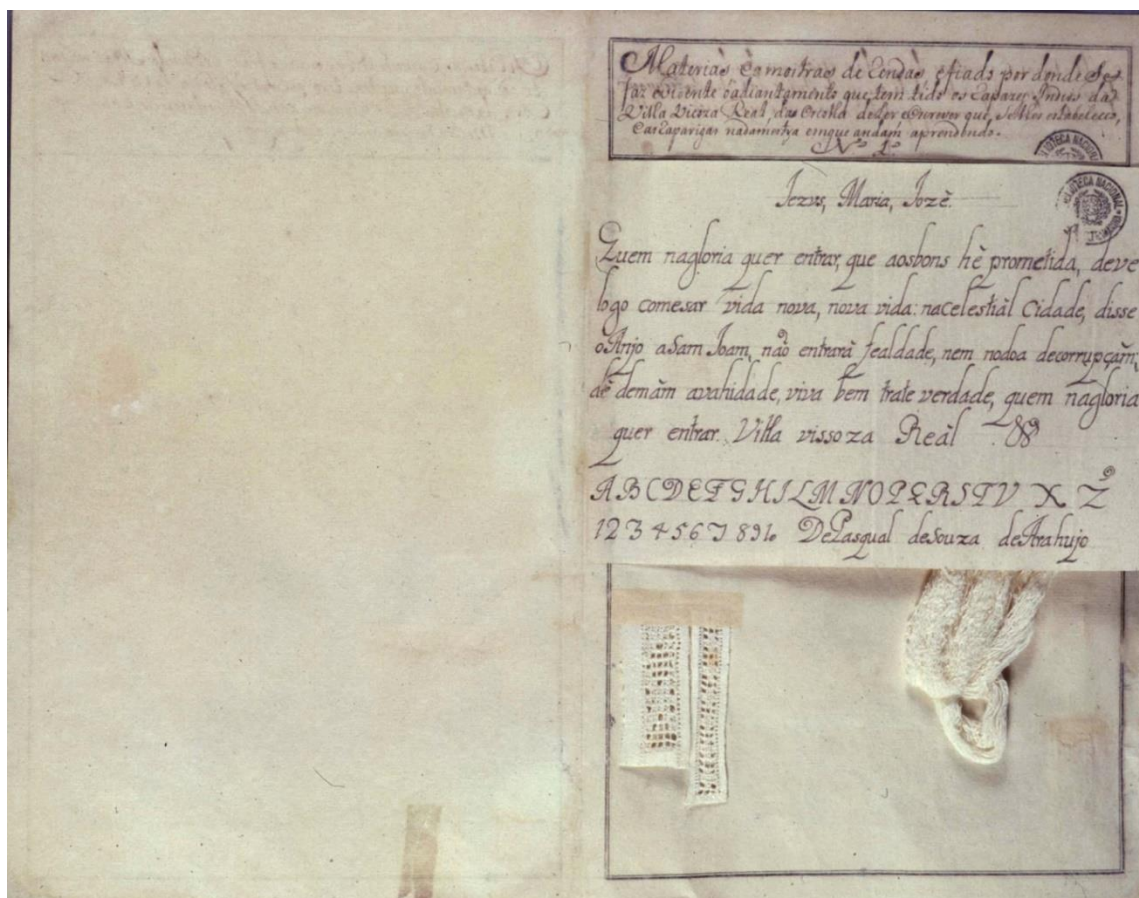
em aprender os ofícios mecânicos”. Segundo o governador, que estava prestando contas de seu governo ao secretário de Estado, “fica sem dúvida estarem em melhor situação desde julho do ano passado, do que há mais de 200 anos, em que se descobriu este continente” (IHGB, Arquivo 1.1.14, fls. 209v-230). Para provar todo esse entusiasmo, Lobo da Silva remeteu, no ano seguinte, amostras de rendas e fiados, feitas pelas índias, bem como material escrito elaborado pelos rapazes.

Imagem 1 - Matérias e amostras de rendas e fiados por donde se faz evidente o adiantamento que tem tido os rapazes índios da Vila Viçosa Real da escola de ler e escrever que se lhes estabeleceu, e as raparigas na da Mestra em que andam aprendendo.



Fonte: MAPA GERAL do que se produziram as sete vilas e lugares que nele se declara para os dízimos, subsídios das Câmaras, utilidade que tiveram os seus habitantes do serviço que fizeram aos moradores que os procuraram rapazes que andam nas escolas certas aprendendo ofícios, raparigas nas mestras, número de casais, almas pobres de um, e outro sexo, rapazes, e moços solteiros, companhias, número de praças que compreendem, escravos, cabeças de gado vacum, cavalos e miúdo que se tem podido apurar desde o dia dos seus estabelecimentos, até 14 de Janeiro de 1761, em que pelas distâncias não pode ir incluir do tudo o que venderam até o fim do ano de 1760. AHU-PE, Col. Icon., doc. nº 1823. Anexo n.1.

Imagem 2 - Matérias e amostras de rendas e fiados por donde se faz evidente o adiantamento que tem tido os rapazes índios da Vila Viçosa Real da escola de ler e escrever que se lhes estabeleceu, e as raparigas na da Mestra em que andam aprendendo.



Fonte: MAPA GERAL do que se produziram as sete vilas e lugares que nele se declara para os dízimos, subsídios das Câmaras, utilidade que tiveram os seus habitantes do serviço que fizeram aos moradores que os procuraram rapazes que andam nas escolas certas aprendendo officios, raparigas nas mestras, número de casais, almas pobres de um, e outro sexo, rapazes, e moços solteiros, companhias, número de praças que compreendem, escravos, cabeças de gado vacum, cavalos e miúdo que se tem podido apurar desde o dia dos seus estabelecimentos, até 14 de Janeiro de 1761, em que pelas distâncias não pode ir incluir do tudo o que venderam até o fim do ano de 1760. AHU-PE, Col. Icon., doc. nº 1823. Anexo n.1.

O material escrito referente à Viçosa Real havia sido feito por dois índios, Pascoal de Souza de Araújo e Gabriel Saraiva, com o mesmo conteúdo a seguir:

Quem na glória quer entrar, que aos bons hé prometida, deve logo comesar vida nova, nova vida na Celestial Cidade, disse o Anjo a Sam Joam, não entrará fealdade, nem nodoa de corrupção; [...], viva bem trate verdade, quem na gloria quer

entrar. Villa Vissoza Real (AHU-PE, Col. Icon., doc. nº 1823. Anexo nº 1).

A intenção do governador era comprovar a inteligência dos índios e suas habilidades “para mostrar não é a barbaridade tanta como lhes querem persuadir”, mas sim “a falta de ensino, que lhes davam só para não chegarem a conhecer o que perdiam na instrução, que lhes dificultavam só afim de não verem os interessados no seu trabalho prejudicados pelo injusto sistema” (IHGB, Arquivo 1.1.14, fls. 209v-230). O conteúdo do material escrito dá bem o tom do tipo de ensino que era dispensado às crianças indígenas, isto é, uma aprendizagem que os enquadrassem na passiva obediência dos preceitos cristãos que serviam, por conseguinte, aos interesses da Coroa.

Todavia, mesmo que não haja exemplos sistemáticos é possível que alguns índios tenham se apropriado da escrita em língua portuguesa, pois no início do século XIX, há cartas escritas por índios de Viçosa Real, logo, havia também interesse deles no seu uso, sobretudo, na defesa de alguns de seus interesses.⁶ O exemplar escrito pelos índios de vila Viçosa Real possuía o mesmo conteúdo do tipo de amostra recolhido dos índios da vila de Arez, e o mesmo sentido geral dos índios da vila de Estremoz, ambas no Rio Grande do Norte (AHU-PE, Col. Icon., doc. nº 1823. Anexos n. 6 e 7)⁷; demonstrando assim, certa uniformização dos preceitos ideológicos embutidos no ensino nas vilas de índios que, de alguma forma, também poderiam ser apropriados por eles.

Para Lobo da Silva, as determinações do diretório quanto ao ensino das crianças nas vilas de índios estavam sendo colocadas em prática com resultados que indicavam o seu paulatino progresso: o que “comprova inteiramente o que já disse do zelo e cuidado com que lhes não devem faltar os Diretores, consiga Sua Majestade Fidelíssima um sem número de homens, que até agora lhes eram inúteis, a outro incomparavelmente maior de vassallos próprios” (IHGB, Arquivo 1.1.14, fls. 267-270v). Em outras palavras, homens educados nos preceitos do

⁶ Cf. Correspondência do governador do Ceará acerca do pedido de patente de alferes de Antônio de Verçosa, índio da vila Viçosa Real. 13/02/1816. ANRJ, IJJ9 – 168, fls. 35-36; Registro de um ofício ao capitão-mor de Vila Viçosa Real aprovando uma proposta. 31/07/1813. APEC. Conjunto CE 1.6, Livro 83, fls. 123v-124.

⁷ O material escrito pelos índios da Vila de Estremoz tinha o seguinte conteúdo: “A luz do Espírito Santo vá em nossa companhia, meninos, com alegria cantem todo como eu canto pois que dá fé rendes luz, vinde todos a escola aprender o que se ensina da parte do bom Jesus” (AHU-PE, Col. Icon., doc. nº 1823. Anexos n. 6 e 7 *apud* LOPES, 2005, p. 471).

Antigo Regime, pagadores de dízimos, bons agricultores e obedientes súditos da Coroa.

Mas todo esse entusiasmo só poderia vir mesmo de quem estava prestando contas de seu trabalho, pois quatro anos depois, em 1765, o ouvidor em correição no termo da vila foi categórico: “Acho mais a quanto se verifica o repúdio que tem os pais e mães em mandarem seus filhos e filhas à escola”. Mandava então prender os pais, por oito dias na cadeia da vila, e se continuarem no mesmo descuido, seriam remetidos à cadeia da vila de Fortaleza, “donde não sairá sem pagarem dois tostões para as despesas da casa e obras públicas” (BNRJ, I-28, 9, 13, fl. 6).

Ao que parece, a maior parte dos índios não via muita vantagem em deixar seus filhos nas escolas. Talvez, porque apenas uma parte bastante diminuta, os filhos dos índios privilegiados da comunidade, pudesse efetivamente tirar do ensino alguma vantagem; ou, talvez, porque uma criança na escola pela manhã e a tarde, significava um braço a menos na lida das pequenas lavouras, comprometendo dessa forma a própria sobrevivência familiar.

De qualquer forma, o período de funcionamento das escolas para crianças indígenas em vila Viçosa Real ultrapassara o século XIX, continuando a ser uma das preocupações das autoridades. O então governador da capitania do Ceará, João Carlos Oeynhausien baixou um regimento interno a vila, “porquanto é muito manifesta a precisão, que se sente de que passa o aumento dos estabelecimentos dos Índios da Serra Grande”, mandando que se observasse, em 1805, as seguintes determinações: que todo menino índio de idade de cinco anos para cima fosse obrigado a frequentar a escola, sem qualquer justificativa de falta; que devia “ler e escrever com entendimento” e aprender as quatro operações de contas. Porquanto, mandava avisar aos genitores que se os rapazes se ausentassem por três vezes sucessivas, o pai seria preso e empregado em obras públicas. Da parte dos responsáveis pela vila caberia ao diretor, ao mestre e o capitão-mor possuir cada um deles uma cópia do livro de matrícula. Caberia ainda ao oficial militar indígena, “ir todos os dias assistir a indiada da escola de manhã e de tarde, tomando os meninos a rol, e apresentando os que faltarem”. E para que os índios “não se eternizem na Escola”, em janeiro de cada ano,

seriam realizados um exame geral, mandando os alunos aprovados ao diretor para “serem aplicados aos diferentes ofícios, entregando aos mestres alfaiates, sapateiros, carabinas e ferreiros” (BNRJ, I-28, 9, 13, fl. 8).

À guisa de conclusão: uma contribuição à história da infância no Brasil colonial

A educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, sendo parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, cujos mecanismos visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança. Neste sentido, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção de seus conhecimentos, portanto, diversa da educação escolar indígena, pois esta “diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores” (BANIWA, 2006, p. 129).

Este artigo não pretendeu discutir especificamente a educação indígena ou mesmo os distintos significados da infância⁸ para os povos indígenas no Brasil colonial, de resto, tão complexo e plural quanto à própria diversidade sociocultural desses povos. Seu objetivo foi mais modesto, isto é, trazer a lume um conjunto de elementos de uma política escolar direcionada as crianças indígenas das antigas missões religiosas que, a partir de 1759, com a implantação efetiva da política pombalina, almejava transformar e civilizar os vassalos ameríndios da Coroa portuguesa. Logo, o que se almejou aqui foi discutir a educação escolar das crianças indígenas, sem dúvida, parte então imprescindível de sua infância na experiência colonial do século XVIII.

Em vila Viçosa Real, como se viu, a base desse ensino era a junção de preceitos do Catolicismo Romano e a passiva obediência ao rei e seus administradores. Os pequenos constituíram-se como alvos preferenciais dessa política educacional que se pretendia transformadora, inculcando-lhes valores e princípios civis e religiosos de uma sociedade civilizada aos moldes do Portugal setecentista. A infância dessas crianças indígenas passava pela imposição da

⁸ Para o caso dos Tupinambá coloniais, os princípios dispositivos daquilo que se poderia denominar de educação indígena e as distintas categorias de idade podem ser buscadas no pioneiro estudo de Florestan Fernandes (1963), originalmente publicado, em 1949.

educação escolar, disciplina no mundo do trabalho e aceitação passiva e interior das típicas marcas de hierarquia daquela sociedade de Antigo Regime.

Ao que parece, o alcance desse tipo de ensino foi bastante restritivo, talvez, porque os pais não vissem vantagens imediatas na frequência de seus filhos e filhas as escolas. Talvez, ainda, porque essas escolas eram efetivamente direcionadas aos descendentes de alguns índios privilegiados, por exemplo, ocupantes de cargos camarários, oficiais militares e lideranças locais. Não menos importante é constatar outra hipótese possível, a de que os pais simplesmente não queriam participar dessas novas medidas trazidas com o diretório pombalino.

Seja como for, no início do século XIX, ao constatar as solicitações escritas pelos índios é possível que alguns deles tenham passado por essas escolas de ler, escrever e contar. Quanto às meninas, as amostras de rendas e fiados parece também ir à mesma direção, isto é, que foi feito uso instrumental dessa educação escolar. De qualquer forma, a atenção com que as autoridades tentarão colocar em prática o funcionamento dessas escolas parece indicar sua importância no âmbito mais amplo daquela nova legislação indigenista, isto é, transformar como em passe de mágica, índios “inúteis” das antigas missões religiosas em “vassalos próprios” da Coroa portuguesa.

Entretanto, uma questão ainda se impõe: como inserir a educação escolar das crianças nas vilas de índios no período pombalino enquanto uma efetiva contribuição à história da infância no Brasil colonial?

Se no modelo interpretativo de Ariè, o legado negativo de *A História social da criança e da família* (1981) é a concentração de suas pesquisas em fontes sobre a infância oriunda das camadas altas e médias do início dos tempos modernos, desde a década de 1960, ao menos na Europa, poucos historiadores têm se debruçado sobre a experiência das crianças fora desse eixo. Por outro lado, além dos estudos sobre famílias menos abastadas ou pobres, há também análises de instituições de cuidado, como às ligadas a Igreja, orfanatos e casas de correção que vêm sendo discutidas por historiadores (BRAGA, 2015, p. 29-30). Sobre a escola e a educação escolar, nossos colegas educadores, no Brasil, já vêm se debruçando nestes temas há anos, enfatizando o papel da família, do Estado e elaboração de políticas públicas no âmago da história social da

infância, porém, salvo melhor juízo, com a concentração de estudos nos séculos XIX e XX, imagino, como parte integrativa das preocupações no campo da Educação.⁹

Ainda que não tenha sido possível, aqui, trazer diretamente “a voz” das crianças indígenas sob a educação escolar em que estiveram submetidas nas vilas pombalinas no século XVIII, é inegável que a experiência histórica desses pequenos, nas suas respectivas escolas, deva se constituir também num temática de preocupação analítica e epistemológica de historiadores, antropólogos, educadores etc.

Como sugestão, um caminho possível, sem perder de vista o contexto e o processo históricos (THOMPSON, 2001, p. 227-267), seria a elaboração de uma abordagem histórico-antropológica das fontes coloniais. O cruzamento de fontes burocráticas e/ou normativas de funcionamento da instituição escolar, como as diversas apresentadas ao longo deste texto; junto com memórias de autoridades coloniais que lidavam diretamente com a política indigenista; os diferentes livros e dispositivos legais das câmaras; os relatos de viajantes; os inúmeros relatórios elaborados pelos governadores de capitanias enviados as secretarias de Estado, na corte; e devassas e correções de autoridades judiciais, como ouvidores e corregedores; por fim, um conjunto tipológico de fontes ligado a Igreja: pastorais, visitas, correspondência trocada entre os padres de freguesia e seus respectivos bispados etc.

Como se vê, o desafio é enorme!

REFERÊNCIAS

Fontes impressas

DIRECTÓRIO, que se deve observar nas povoações dos índios do Pará e Maranhão, em quanto sua Magestade não mandar o contrário. 03/05/1757. In: NAUD, Leda Maria Cardoso (org.). Documentos sobre o índio brasileiro (1500-1822) – 2ª parte. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, vol. 8, n.29, p. 263-279, 1971.

⁹ Vale citar aqui o livro organizado por Marcos Cezar de Freitas, cujas segundas edições desde a primeira, em 1997, algumas revistas e ampliadas, sustenta seu vigor editorial a partir da preocupação com o debate contemporâneo das políticas públicas para as crianças no Brasil. Conferir o prefácio da 9ª edição (FREITAS, 2016, p. 9-17).

DIREÇÃO com que interinamente se devem regular os índios das novas vilas e lugares, erectos nas aldeias da capitania de Pernambuco e suas anexas. **RIHGB.** Rio de Janeiro, vol. 46, p. 121-171, 1883.

Fontes manuscritas

AHU-PE. Arquivo Histórico Ultramarino, documentos avulsos, capitania de Pernambuco:

MAPA GERAL do que se produziram as sete vilas e lugares que nele se declara para os dízimos, subsídios das Câmaras, utilidade que tiveram os seus habitantes do serviço que fizeram aos moradores que os procuraram rapazes que andam nas escolas certas aprendendo ofícios, raparigas nas mestras, número de casais, almas pobres de um, e outro sexo, rapazes, e moços solteiros, companhias, número de praças que compreendem, escravos, cabeças de gado vacum, cavalari e miúdo que se tem podido apurar desde o dia dos seus estabelecimentos, até 14 de Janeiro de 1761, em que pelas distâncias não pode ir incluir do tudo o que venderam até o fim do ano de 1760. AHU-PE, Col. Icon., doc. nº 1823. Anexos números 1, 6 e 7.

Ofício do [governador da capitania de Pernambuco], Luiz Diogo Lobo da Silva, ao [secretário de estado da Marinha e Ultramar], Thomé Joaquim da Costa Corte Real, sobre a ereção de vilas nas antigas aldeias dos índios. 06/03/1759. AHU-PE, cx. 89, doc. 7202. Anexo n. 4.

Ofício do [governador da capitania de Pernambuco], Luiz Diogo Lobo da Silva, ao [secretário de Estado da Marinha e Ultramar], Francisco Xavier de Mendonça Furtado, sobre ordem para citar os artigos do Diretório dos Índios que necessitarem de modificações a fim de se regular o mesmo, expondo as alterações que acredita serem necessárias. 16/11/1760. AHU-PE, cx. 94, doc. 7436.

ANRJ. Arquivo Nacional do Rio de Janeiro:

Carta ao diretor de Viçosa sobre seu zelo, saída de algodão, igreja e outros assuntos. 13/12/1761. ANRJ, I-12, 3, 35, fls. 96-98.

Correspondência do governador do Ceará acerca do pedido de patente de alferes de Antônio de Verçosa, índio da vila Viçosa Real. 13/02/1816. ANRJ, IJJ9 – 168, fls. 35-36.

APEC. Arquivo Público do Estado do Ceará:

Registro de um ofício ao capitão-mor de Vila Viçosa Real aprovando uma proposta. 31/07/1813. APEC. Conjunto CE 1.6, Livro 83, fls. 123v-124.

IHGB. Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Setor de Manuscritos:

Carta de Lobo da Silva a Thomé Joaquim da Costa Corte Real acerca de vários assuntos. 23/04/1760. IHGB, Arquivo 1.1.14, fls. 209v-230.

Ofício de Lobo da Silva ao secretário de Estado, Francisco Xavier de Mendonça Furtado sobre a elevação das vilas. 17/06/1761. IHGB, Arquivo 1.1.14, fls. 267-270v.

Ofício a Sebastião de Carvalho e Melo acerca do estabelecimento das novas vilas e lugares, com o fim de civilizar os povos e redimi-los a fé. 06/03/1759. IHGB, Arquivo 1.1.14, fls. 110-122.

BNRJ. Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Setor de Manuscritos: Carta de Lobo da Silva ao Mestre da Escola em Viçosa Real sobre o alívio de sua queixa. 18/08/1761. BNRJ, I-12, 3, 35, fl. 80.

Carta de Lobo da Silva ao diretor da Vila Viçosa Real, sobre vários assuntos. 18/03/1761. BNRJ, I-12, 3, 35, fls. 22-25.

Carta de Lobo da Silva a câmara de Viçosa sobre a expulsão do piloto Manoel Rodrigues da vila. 18/08/1761. BNRJ, I-12, 3, 35, fl. 80.

Mapa geral de todas as vilas que se tem erigido de 20 de maio de 1759 até o último de agosto de 1763, das antigas aldeias no governo de Pernambuco. 1763. BNRJ, I-12, 3, 35, fl. 192.

Portaria para ser notificado o piloto Manoel Roriz dos Santos para sair do termo da Vila Viçosa Real. 18/03/1761. BNRJ, I-12, 3, 35, fls. 25-26.

Registro das ordens gerais que deixou o ilustríssimo governador João Carlos Oeynhausén sobre o aumento e regime desta Vila Viçosa. 18/11/1805. BNRJ, I-28, 9, 13, fl. 8.

Termo porque se erigiu e criou esta Aldeia em vila com título de Vila Viçosa Real. 07/07/1759. Notas históricas de Viçosa do Ceará extraídas do livro de Câmara local. BNRJ, I-28, 9, 13, fl.2.

Termo de vereação da câmara de Viçosa Real, presidido pelo ouvidor Victorino Soares Barbosa. 17/06/1765. BNRJ, I-28, 9, 13, fl. 6.

Bibliografia

ARIÉS, Philippe. **A História social da criança e da família**. 2^a ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

BAZANT, Mílada. Apresentação ao dossiê “Leituras latinas de história da criança e educação infantil”. **Educação e Fronteiras On-Line**. Dourados/MS, vol. 5, n. 13, jan./abr., p. 1-2, 2015. Disponível em:

<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5177/2688>. Acesso em: 12/12/2019.

BOXER, Charles. **O império marítimo português, 1415-1825**. Tradução Anna Olga Barreto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BRAGA, Douglas de Araújo. A infância como objeto da história: um balanço historiográfico. **Revista Angelus Novus**. São Paulo/SP, USP, ano VI, n. 10, p. 15-40, 2015.

CASTELNAU-L'ESTOILE, Charlotte. **Operários de uma vinha estéril**. Os jesuítas e a conversão dos índios no Brasil, 1580-1620. Bauru: EDUSC, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Organização social dos Tupinambá**. 2ª edição. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

FRAGOSO, João; BICALHO, Maria Fernanda; GOUVÊA, Maria de Fátima (Orgs.). **O Antigo Regime nos trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

GARCIA, Elisa F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Tempo**. Niterói, vol. 12, n. 23, jul./dez., p. 23-38, 2007.

LOPES, Fátima Martins. **Em nome da liberdade: as vilas de índios do Rio Grande do Norte sob o diretório pombalino no século XVIII**. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Recife, PE, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10ª ed. São Paulo, 2013, p. 443-481.

MACEDO, Muirakytan Kennedy de. Educação, instrução e assistência aos órfãos (Ribeira do Seridó, capitania do Rio Grande do Norte, séc. XVIII). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, UFU, vol. 12, n. 2, jul-dez, p. 599-618, 2013.

MAIA, Lígio de Oliveira. Aldeias e missões nas capitanias do Ceará e Rio Grande: catequese, violência e rivalidades. **Tempo**. Niterói, vol. 19, n. 35, jul./dez., p. 7-22, 2013.

MAIA, Lígio de Oliveira. Um outro sentido da colonização. Apropriação indígena das solicitações de datas de sesmarias na capitania do Ceará. **Cadernos do LEME**. João Pessoa, vol. 3, p. 2-24, 2011a.

MAIA, Lígio de Oliveira. A implantação do Diretório em vila Viçosa Real (CE): incertezas, colaboração e negociação indígenas (c. 1759-1762). In: OLIVEIRA,

João Pacheco de (Org.). **A presença indígena no Nordeste**: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011b.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal**: paradoxo do iluminismo. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MENEZES, Mozart Vergetti de. Jurisdição e poder nas capitânicas do Norte (1654-1755). **Saeculum**. João Pessoa, n. 14, jan./jun., p.11-25, 2006.

MONTEIRO, John M. **Tupis, Tapuias e historiadores**. Estudos de História indígena e do indigenismo. Tese (Livre Docência em Antropologia), Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, SP, 2001.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Entrando e saindo da *mistura*: os índios e os censos nacionais. In: _____ . **Ensaio em antropologia histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999, p. 124-151.

POMPA, Cristina. **Religião como tradução**: missionários, Tupi e “Tapuia” no Brasil colonial. Bauru: EDUSC, 2003.

PRIORI, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

THOMPSON, E. P. Folclore, antropologia e história social. In: _____ . **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Organizadores Luigi Negro e Sérgio Silva. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001, p. 227-267.

Recebido em Junho de 2020
Aprovado em Julho de 2020

DOI: <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v13i25.11584>