

REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO E INFÂNCIA EM ARTHUR PORCHAT DE ASSIS

REPRESENTATIONS OF EDUCATION AND CHILDHOOD IN ARTHUR PORCHAT DE ASSIS

Bruno Bortoloto do Carmo 1

Luiz Henrique Portela Faria 2

Marina Tucunduva Bittencourt Porto Vieira 3

Resumo: A cidade de Santos, entre 1889 a 1920, foi o palco de atuação de um grupo de intelectuais que se envolveu com as instituições educacionais da cidade a fim de estabelecer um projeto civilizatório. Dentre estes, Arthur Porchat de Assis obteve relevante destaque, sobretudo, por ser diretor do Instituto Escolástica Rosa e do Liceu Feminino Santista. Utilizando-se do conceito de representações sociais, concebido por Roger Chartier, este artigo tem por objetivo analisar as ideias de educação e infância presentes na obra "Eduquemos" (1915), um manual para formação de professores de sua autoria. Demonstrou-se que, a obra analisada está referenciada no darwinismo e em teorias raciais para a formação de corpos perfeitos. Além disso, para o autor, a educação intelectual e moral se fundamenta na teoria positivista de Comte, observando as fases do desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação. Infância. Intelectuais. História Cultural.

Abstract: The city of Santos, between 1889 and 1920, was the stage of a intellectuals' group who got involved with the city's educational institutions in order to establish a civilizing project. Among these persons, Arthur Porchat de Assis had relevant prominence, above all, for being the principal of the Escolástica Rosa Institute and the Liceu Feminino Santista. Using the concept of 'social representations' conceived by Roger Chartier, this article aims to analyze the representations of education and childhood present in the book "Eduquemos" (1915), a manual for teacher training work of his own authorship. It was demonstrated that the book analyzed is referenced in darwinism and in racial theories for the formation of perfect bodies. In addition, for the author, intellectual and moral education is based on Comte's positivist theory, observing the phases of child development.

Keywords: Education. Childhood. Intellectuals. Cultural History.

Doutorando em História (PUC-SP). Pesquisador do Museu do Café, Santos – SP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5742764071721861>. ORCID: 0000-0002-2813-8488. E-mail: bruno.bort@gmail.com | 1

Doutorando em Educação (UNISANTOS). Professor convidado da Pós-Graduação Lato Sensu da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0568789965708136>. ORCID: 0000-0001-5882-0827. E-mail: luizhpfaria@gmail.com | 2

Doutora em Educação (USP). Docente do Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas Públicas na Universidade Católica de Santos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6174445828154287>. ORCID: 0000-0002-1746-6726. E-mail: marinaportovieira@gmail.com | 3

Introdução

Com a transição da monarquia para a República no Brasil, houve por parte da elite brasileira, a necessidade de atuar concretamente para alterar os elementos constitutivos da sociedade brasileira. Neste sentido, os republicanos compreendiam que o novo sistema político brasileiro seria o marco inicial para o progresso da nação (REIS FILHO, 1981; NAGLE, 2001; CARVALHO, 2003). Nagle (2001), em suas pesquisas, demonstrou que, por “progresso”, os republicanos compreendiam a contraposição ao retrocesso imposto pelo regime anterior, o monárquico. A formação e qualificação do povo brasileiro eram necessárias para sua inserção no modo de produção capitalista, sendo a instrução pública um importante caminho para a regeneração econômica e moral do país.

Os intelectuais atuantes na Primeira República viam a educação como uma arma para alcançar o “progresso”. Em suas pesquisas, Carvalho (2003) partiu da “dívida republicana”, isto é, a representação de um legado proveniente do século XIX que consistia na crença de que uma grande massa de analfabetos permaneceu na “ignorância” mesmo após anos de instauração da República. A autora, em sua obra, analisou a mudança no discurso educacional de um grupo de intelectuais da década de 1920, os quais teriam atribuído ao analfabetismo uma espécie de “freio do progresso” nacional.

No caso da cidade de Santos, em especial neste período de transição situado entre 1890 a 1920, a historiografia registrou ter se tratado de um momento intensamente marcado por lutas ideológicas que se concretizaram por intermédio dos periódicos e dos escritos que circularam na época. Diversos trabalhos, sob aspectos distintos, analisaram as intensas pressões sofridas pelos sujeitos frente ao processo modernizador capitalista (FARIA & PEREIRA, 2019; PEREIRA, s.d., 1995, 1990; FARIA, 2013; TAVARES, 2007; ROSEMBERG, 2006; LANNA, 1996; HONORATO, 1996).

Dentre os assuntos que aparecem relacionados ao discurso da modernidade, um dos temas foi a educação (PEREIRA, s.d.; CARMO, VIEIRA, 2014; CALEFFI, 2014; CARREIRA, 2012; VIEIRA, 2012), estreitamente atribuída ao desempenho dos intelectuais, considerada como um instrumento para alavancar o avanço civilizatório, sobretudo, ao prever dois tipos distintos de educação: uma para a formação de dirigentes e outra para a formação para o trabalho que, no caso de Santos, seria desempenhado no porto, no comércio ou em obras da cidade.

Desta forma, neste artigo nosso objeto de estudo e principal fonte para o entendimento do conceito de infância no início do século XX – a obra “Eduquemos”, escrita por Arthur Porchat de Assis – será analisada à luz da História Cultural. Ao escolhermos trabalhar com o termo representação, queremos deixar evidenciado a forma como o entendemos, já que, apesar de muito utilizado, nem sempre é devidamente esclarecida a ideia subjacente a ele (SANTOS, 2011).

A categoria de análise eleita derivou daquela introduzida em 1898, pelo sociólogo francês Émile Durkheim intitulada “representações coletivas”, que pretendia com ela explicar fenômenos sociais. Para este autor, as regras que comandam a vida individual seriam distintas daquelas que comandam a vida coletiva (SANTOS, 2011). Roger Chartier, a partir de Durkheim, também fez reflexões sobre o conceito de representações, mas suas pesquisas seguiram em outra direção. Para este autor, as representações são entendidas como “classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. As representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as formam” (CHARTIER, 1990, p. 17). Para ele, a história cultural tem por objetivo compreender as representações do mundo social, ou seja, como as pessoas, em determinado tempo histórico e em determinado lugar, pensaram como o mundo social é ou como eles gostariam que fosse.

Para a compreensão das representações de infância de um influente grupo de intelectuais republicanos na cidade de Santos, na passagem da virada do século XIX para o XX, foi escolhida como objeto de análise a obra “Eduquemos”, escrita por Arthur Porchat de Assis. O autor pertencia ao quadro de professores do Liceu Feminino Santista, atuando na formação de professoras. Com este propósito, será usada como fontes a própria obra, acrescida de documentação que revele o autor enquanto pertencente a uma rede de intelectuais, cujas representações estão refletidas no manual.

Ainda será adotada a categoria de análise de educação formal e informal propostas por Maria da Glória Gohn (2006), sendo educação formal característica daquela que acontece em instituições

educativas, ou seja, com objetivos e aprendizados previamente delimitados e, educação informal, aquela que se dá durante o processo de socialização dos indivíduos em espaços diversos, como na família, através dos meios de comunicação, amigos etc. Os objetivos da educação formal, segundo Gohn (2006) são relativos ao ensino-aprendizagem, aos conteúdos históricos, sistematizados e legalmente normatizados e, na educação informal, a socialização dos indivíduos, o desenvolvimento de hábitos, atitudes, modos de pensar, se comportar e falar, tudo de acordo com as crenças e valores dos grupos aos quais pertencem. A escola, embora seja um espaço especificamente destinado à educação formal, também proporciona educação informal através de suas práticas cotidianas, materiais didáticos entre outros mecanismos.

Por meio da obra de Porchat de Assis são evocadas recomendações sobre a forma de educação da infância que poderão levar a compreender qual sua representação sobre a infância, o qual deve ser compreendido como um constructo. Até determinado período histórico, as crianças não eram compreendidas como tendo características e necessidades diferentes dos adultos, como tendo um papel social diferente. Estudos, em especial os de Ariès (1973) levaram a esta conclusão.

Segundo Vieira (2006), embora o termo infância seja usado por autores de várias áreas de conhecimento, as representações acerca da infância estão diretamente relacionadas com a concepção acerca do ser humano. Existem atualmente duas possibilidades acerca do entendimento do homem, a naturalista (essencialista) e a culturalista (sócio-histórica). Até a modernidade, segundo esta mesma autora, preponderou a visão naturalista, segundo a qual o homem possui uma natureza humana, com a qual já nasce. O homem, na concepção naturalista, é entendido como um ser com características próprias, pré-determinadas, vinculadas à sua natureza humana.

Outro entendimento acerca do ser humano acredita que um ser não nasce com certos atributos, mas nasce com condições de se humanizar através de sua história, na interação com a sociedade e a cultura. É através deste processo que o ser adquire a intencionalidade, o que o difere de outros seres biológicos.

Vieira (2006) nos traz que estas formas de conceber o ser humano implicam em diferentes concepções de infância. A visão naturalista acredita que a infância é uma fase normal do desenvolvimento humano, comum a todos os seres, com características comuns. Assim, todas as crianças, em todos os tempos, teriam necessidades e características semelhantes, próprias da natureza infantil e diretamente vinculadas ao desenvolvimento biológico, que demanda dos adultos ajuda para a sobrevivência. A infância, assim compreendida, vê as crianças como incapazes de cuidarem de si mesmas, levando os adultos a acreditarem que são responsáveis por cuidarem delas em todos os aspectos, pois seriam incompletos. Assim, possuiriam potencialidades a serem desenvolvidas e caberia aos adultos propiciar condições para que as desenvolvessem. Estes teriam responsabilidade por zelar pelas crianças, por corrigi-las, já que sabem o que é bom para elas. Assumir o ponto de vista culturalista, por outro lado, implica em aceitar que a infância, não sendo natural, varia ao longo do tempo e da cultura. Não haveria como descrever o que deve ser esperado na infância, nem como seria a relação das crianças com os adultos.

Por meio destas ferramentas metodológicas espera-se que este artigo possa, a partir das ideias presentes na obra, compreender as representações sobre a infância e a educação, por parte de Arthur Porchat de Assis, cunhadas em meio a um grupo de intelectuais atuantes na educação da cidade de Santos na passagem do século XIX para o XX. Desta forma, o texto estará dividido em duas seções que apresentarão o autor inserido em sua rede de sociabilidade e a obra em si, assim como as representações que exprimem o entendimento de infância e educação dessa rede de intelectuais.

Intelectuais da educação: o autor e sua rede de sociabilidade

Nascido em Santos, a 13 de agosto de 1863, o Arthur Porchat de Assis era filho de Antônio Justino de Assis e D. Maria Carlota Porchat. Proveniente de prestigiosa família da elite santista, sua mãe era filha do imigrante Henri Porchat, que chegou em Santos nas primeiras décadas do século XIX, provavelmente por volta do ano de 1828. Foi grande industrial e senhor de escravos, mantendo fábricas de curtimento de couro e fabrico de cal; sua primeira empreitada seria, ainda na década de 1830, quando lançou uma indústria de curtumes a vapor, no local que seria denominado “Villa Nova”.

Um dos irmãos de D. Maria Carlota, Henrique Porchat Junior, desempenhou importante papel junto ao pai, tocando os negócios de cal e couro. Foi republicano e abolicionista, ocupando lugar de prestígio no Partido Republicano Paulista regional, quando o governo imperial foi destituído. Entretanto, com a entrada de Floriano Peixoto no poder se manteve na oposição a este governo até 1895, quando a facção que liderava junto com José Cesário da Silva Bastos¹ tornou-se parte do governo.

Arthur Porchat de Assis ingressou na Faculdade de Direito de São Paulo em 1884, formando-se bacharel em novembro de 1888. Vale a pena destacar que na época em que fez seu curso superior, ideias inovadoras, relacionadas a diversos campos de conhecimento, estavam presentes na Academia de São Paulo (VAMPRE, 1977). Em 1890 foi nomeado Promotor Público da cidade de Limeira. Residiu naquela cidade durante alguns anos e nela foi diretor de duas escolas, o Externato Spencer e da escola mantida pela União Familiar (SILVEIRA, 2007).

Na mesma época em que Arthur terminava seus estudos em Direito e assumia a promotoria pública em Limeira, seu irmão, Adolpho Porchat de Assis, encontrava-se no Rio de Janeiro graduando-se em medicina, tendo defendido tese em 1892. Foi na Capital Federal que conheceu sua futura esposa, Diva de Lamare. Na mesma década, Victor de Lamare, engenheiro, veio a trabalhar na Companhia Docas de Santos e trouxe a irmã. Ambos desempenharam papéis importantes em instituições de ensino da cidade de Santos, na virada do século XIX para o XX.

A atuação de Henrique Porchat (Junior), junto a José Cesário da Silva Bastos no partido governista, a partir da subida ao poder de Prudente de Moraes em 1895 pode ter contribuído para que o grupo de Arthur e Adolpho, seus sobrinhos, tenham assumido importantes espaços na educação santista no início do século XX. O grupo de Cesário Bastos assumiria a edilidade na legislatura de 1900, iniciando um longo período intitulado “cesarista” no poder municipal.

Em 1905, Arthur Porchat de Assis retornou a Santos, onde foi nomeado para o cargo de Procurador Judicial da Câmara Municipal. Assumiu, na ocasião, aulas de Pedagogia e Metodologia no Liceu Feminino Santista, escola destinada à formação de professoras (PEREIRA, s.d.); foi também professor de Português na Escola Italiana. Segundo Silva (2010) em 1908, assumiu o cargo de diretor do Instituto Dona Escolástica Rosa, internato para meninos pobres. Residiu com a esposa e filhos em casa localizada no terreno da instituição até se aposentar, na década de 1930, tendo falecido em maio de 1935.

As ideias de Porchat de Assis sobre educação, segundo Vieira (2012) devem ter sido compartilhadas com uma rede de solidariedade da qual fazia parte. Esta rede ocupava postos de destaque em diversas instituições de ensino da cidade de Santos, muitas vezes em mais de uma, além de terem relações de parentesco, conforme tabela abaixo:

Tabela 1. Presença do grupo de intelectuais nas escolas

	ADOLFO PORCHAT DE ASSIS	RAIMUNDO SÓTER DE ARAUJO	ARTHUR PORCHAT DE ASSIS	VICTOR DE LAMARE	DIVA DE LAMARE PORCHAT DE ASSIS
LICEU FEMININO SANTISTA	Professor	Professor	Professor	Professor	Conselheira (Diretoria)
ACADEMIA DE COMÉRCIO	Diretor e professor	Professor		Professor	

¹ O advogado santista José Cesário da Silva Bastos (1849 – 1939), já primeiros anos de formado, em 1872, dividiu-se entre promotoria pública de Araraquara, e de Jaboticabal, onde também se envolvera com o nascente partido republicano da região. Suas relações com a cidade de Santos advinham, possivelmente, de seu pai que atuava como negociante e comissário de café, Antonio José da Silva Bastos. Sua primeira menção na documentação enquanto ativo na política santista foi quase às vésperas do 15 de novembro, em julho de 1889, enquanto candidato à deputado pelo partido republicano local. A partir de então tornou-se importante membro do PRP santista junto a Henrique Porchat, com quem fez oposição a Floriano Peixoto.

INSTITUTO "DONA ESCOLÁSTICA ROSA"	Médico e professor	Médico	Diretor		
ASILO DE ÓRFÃOS	Médico	Médico		Presidente	
ESCOLA DOCAS	Médico (Associação dos Empregados da Cia Docas de Santos)			Fundador da Escola (Presidente da Ass. dos Empr. da Cia Docas de Santos)	

Fonte: VIEIRA (2012)

A maioria destes personagens frequentaram escolas com ideias positivistas, a Universidade de São Paulo, a Escola de Engenharia, as Escolas de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia. Eram republicanos e tinham ligações com a maçonaria.

Herschman, Kropf e Nunes (1996) cunharam o termo "Missionários do Progresso", referindo-se aos engenheiros, médicos e educadores formados no Rio de Janeiro, na última década do século XIX, a partir da análise de seus discursos. Segundo estes autores

Compartilhavam a intenção de intervir diretamente nos destinos da nação e de assumir os cargos e funções dirigentes da vida pública, [...] pleiteavam a condição de portadores da vocação e da missão de "regenerar" o país; através de seu discurso reformador, contribuíram assim decisivamente para a legitimação do modelo de sociedade que então se implementava (HERSCHMAN, KROPF e NUNES, 1996, p.8).

Segundo Herschman, Kropf e Nunes (1996, p. 8) veiculavam de forma recorrente uma pedagogia civilizatória, "pela qual buscavam instituir não só uma nova percepção da realidade, mas também novas condutas, comportamentos e atitudes sociais".

A dedicatória do livro "Eduquemos" nos dá indícios deste propósito, quando o autor diz: "Eis a única herança que deixo a meus filhos...". O primeiro capítulo – "Como Educamos" – inicia com a afirmação de que o intuito da obra é "tão somente prestar um concurso às pessoas hoje mais empenhadas na educação das creanças" (ASSIS, 1915, p.1).

Representações sociais presentes na obra "Eduquemos"

O livro "Eduquemos" foi publicado pela tipografia do Instituto Escolástica Rosa, no ano de 1915, à época dirigido pelo próprio autor. A obra, com 85 páginas, foi dividida em 6 capítulos, sendo eles:

- I Como educamos;
- II Da Educação Physica;
- III Da Educação Intellectual;
- IV Da Educação Moral;
- V Da Educação Cívica;
- VI Da Educação Profissional.

No **capítulo inicial**, "Como Educamos" o autor tecia considerações acerca do que era proposto como forma ideal de educação em obras recentes e concluía que a escolha da forma de educação dos brasileiros deva ser aquela que mais se adapte à nossa raça. Criticava a aplicação da educação proposta por autores estrangeiros ao nosso país. Segundo ele, "Educar com elementos nacionais é formar futuros brasileiros" (ASSIS, 2015, p. 5). Argumentava, trazendo exemplos, que no Brasil eram adotados hábitos que não cabiam ao nosso clima e à nossa raça.

No capítulo dedicado à **educação física**, Porchat de Assis dizia que "O aforismo – mens

sana in corpore sano – desmembra-se hoje em duas directrizes [...] na boa organização mental do indivíduo e seu completo desenvolvimento físico”. (Idem, p. 8). Criticava a forma como os brasileiros, especialmente os que viviam nas cidades, eram carentes de vigor físico. Para que o desenvolvimento físico fosse o ideal era preciso que se cuidasse do vestuário, da alimentação, do ambiente, da ginástica e dos esportes de forma que estes elementos pudessem contribuir para a saúde, a aprendizagem e o fortalecimento da raça.

A crítica aos hábitos de vida começava pelo vestuário, pois, segundo ele, as mães vestiam as crianças brasileiras “à moda européa, sem atender à sua idade, ao clima, à estação que se atravessa e ao próprio sexo mesmo”. (Idem, p.9) Associava estes hábitos a problemas de saúde, ao desânimo, ao enfraquecimento. Propunha que os trajes deviam ser folgados e leves, permitindo liberdade de movimentos. Com relação aos trajes das mocinhas, criticava o uso de espartilhos, apontado em que aspectos ele prejudicava o físico. Fundamentava seu discurso no livro do Dr. Émile Laurent, *Précis d'éducation physique moderne*, publicado na França em 1906. Apontava que o espartilho deformava o tórax e mudava a respiração de abdominal em respiratório costoclavicular, diminuindo o campo da hematose, o que traria graves consequências à saúde feminina, além de ocasionar outros problemas.

A seguir ele passa a dizer o que pensa a respeito da alimentação. Ele acreditava que, tanto quanto o vestuário, este era “[...] um poderoso factor para o nosso desenvolvimento”. Para a perfeita higiene da alimentação, ela devia ser adequada à idade, ao clima e à estação.

A quantidade de alimento também devia ser preocupação do educador. Porchat de Assis diz que “o regimen alimentar, entre nós, é também criminosamente descuidado. A criança come quando quer, come o que quer”. Não eram considerados os critérios da quantidade e da qualidade. “A alimentação faz a saúde; a saúde faz o indivíduo”. (Idem, p.11) Ainda com relação à alimentação, fazia distinções entre o tipo de alimento adequado às diferentes fases da infância. Atribuía à família o cuidado com o regime alimentar da criança, de tal forma que, ao atingir a idade escolar estivesse em condições de vitalidade que pudessem beneficiar os estudos e mesmo das brincadeiras que, segundo ele, vinham sendo prejudicadas pelo excesso de cuidado dos adultos.

Outro aspecto abordado dizia respeito ao ambiente. Criticava a existência de tapeçarias, cortinados, reposteiros, o que chamava de “ninho oriental”. Diz que tais ambientes não eram saudáveis, pois serviam de “depósitos ao grande exército de micróbios”. Nos ambientes, a luz e o ar deviam circular abundantemente e livremente, além de existir asseio. Com relação ao ambiente, o autor destacava a importância das atividades físicas. Para ele, a vida ao ar livre era importante para as crianças. Elas deviam ter a liberdade de correr descalças e desembaraçadas das roupas grossas e pesadas.

Aconselhava também que as crianças fossem habituadas diariamente, de preferência pela manhã, após um banho frio, à ginástica higiênica, mais especificamente o método sueco, ou seja, a praticarem exercícios metódicos e sistemáticos, de forma que adquirissem uma boa saúde.

Com relação aos esportes, recomendava, tanto para os meninos como para as meninas, que fossem construídos tanques para natação. “Esse exercício é um poderoso restaurador de forças físicas, não só pela variedade de movimentos musculares necessários ao peso do corpo na tona d'água”. (Idem, p. 19) Considerava a natação um exercício complementar à canoagem, também importante para o fortalecimento físico. Um terceiro exercício que ele considerava não menos salutar é a esgrima, mas com a ressalva de que fosse praticada a partir dos 15, 16 anos, “esquecido o carácter militar que se lhe procura imprimir” (Idem, p. 21).

Uma das questões que perpassam o texto de Porchat de Assis é o da apropriação do darwinismo social, aliando-o as teorias raciais para a formação de um povo que alcançaria a civilização perfeita. Os argumentos raciais acompanham a argumentação da necessidade do ensino da educação física desde a tenra idade da criança. Como o próprio autor dizia, à época contavam-se vários especialistas nas áreas de avicultura, na cultura de animais de tiro, cruzadores de cães de raça e, no entanto, “bons creadores da espécie humana contam-se aos poucos, sendo estes mesmos guerreiros, desprezados pela alta opinião pública da sociedade” (Idem, p.11).

O autor escreve: “Está na boa organização mental do indivíduo o seu completo desenvolvimento físico.” A seguir, lembrando as teorias evolucionistas, afirmava:

Aproveitadas que tivessem sido as predisposições físicas da nossa raça no cruzamento dos primitivos povos brasileiros, a geração actual já seria vigorosa, egualando por certo os povos europeus, aos quaes estamos a invejar a robustez physica. (ASSIS, 1915, p. 8).

Estas afirmações são usadas para justificar que o desenvolvimento físico do brasileiro vinha sendo prejudicado pela ausência de hábitos de vida que permitissem fortalecer o corpo e o espírito.

Porchat de Assis também relacionava constantemente o efeito destes sobre a saúde, a aprendizagem e o fortalecimento da raça. Para o autor, o esporte não estava ligado somente a formação física do indivíduo, apesar de acreditar que a boa constituição do corpo era benéfica para o fortalecimento da raça. Aqui colocavam-se questões desde o higienismo e a saúde individual, até a civilidade. Imprimia-se no corpo não somente aquilo que poderia ser resultado do esforço físico, mas também representações de moralidade e civilidade que seriam quase que inconscientemente internalizadas por quem praticasse o esporte (GOIS JUNIOR, 2013) e, com isso, se inventaria uma moralidade que promoveria a competição e respeito mútuo, no estabelecimento de uma solidariedade universal. Em outras palavras, jogar e competir significariam ser moral e exemplar (VIGARELLO apud SARTORI, 2013, p.30-31).

As propostas de Porchat de Assis ainda podem ser entendidas como derivadas de uma visão positivista. Gondra (2005) estabeleceu que, dentro desta perspectiva, existia uma relação direta entre a educação e o corpo do educando, como se através dessa formação dependesse toda a nação e os rumos do país.

No que se refere à educação escolar, a ciência-mãe, com feição e procedimentos imperialistas, fragmenta-a na análise dos arredores, dos interiores, do vestuário, da alimentação, dos movimentos, das excreções, dos órgãos do sentido, do desenvolvimento corporal, da formação da própria inteligência e da formação moral. A grande promessa ou utopia era a de que, considerados todos estes aspectos, em suas múltiplas, complexas e inesperadas combinatórias, acompanhando-se os diagnósticos e as prescrições apresentadas pela ordem médica, se estaria fazendo com que o País efetivamente trilhasse o caminho que o elevaria ao seu tempo, conformando uma verdadeira civilização abaixo do Equador. Uma civilização que pouco ou nada diferisse daquela que habitava o velho mundo, embora, para isto, algumas diferenças devessem ser consideradas: os temperamentos, os alimentos, o clima e a topografia, dentre outras. Diferenças cujo respeito encontrava-se justificado pela necessidade de se produzir um homem novo, um homem com interioridade, um homem com religiosidade, um homem higienizado (GONDRA, 2005, p.4).

Esse discurso pode ser claramente identificado no texto de Porchat de Assis quando escreve que “[...] a Pátria só será grande, e será forte, quando a mocidade vier sadia, preparada para imprimir um outro cunho de valor physico, moral e intellectual ás nacionalidades do futuro” (ASSIS, 1915, p.16). Portanto, o “cultivo” desde cedo do corpo da criança tinha como objetivo um melhoramento, juntamente com a raça e da nação.

Para Porchat de Assis, só teria valor a modalidade esportiva que servisse não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para o desenvolvimento moral, como no caso do remo: “o remador educa a vontade, pois há sempre n’elle o empenho vivo para não desanimar em meio de uma regata disputada. O character do remador eleva-se em cada um; há em toda a equipe o interesse vivo do triumpho para maior gloria do pavilhão social”. (Idem, p. 20).

Por não contribuir para a saúde física, o autor critica a prática do futebol: “O *foot-ball* é de todos os *sports* o mais perigoso para nossa mocidade, ao menos ao atravessar a idade da adolescência. É um jogo de exercícius violentos, de exgotamento geral de forças e, portanto, inaceitável em nosso clima”. (Idem, p. 22)

O autor concluiria o capítulo reconhecendo que existem esforços no sentido de as escolas proporcionarem educação física, mas que as atividades precisavam ter bases mais científicas e contarem com professores especialmente preparados.

Percebe-se, pelas proposições do autor, que ele não despreza o papel do ambiente físico no desenvolvimento infantil, mas sua visão não deixaria, por isso, de ser naturalista, posto que frequentemente apontava o quanto não propiciar estes cuidados poderia acarretar prejuízos às crianças.

No **terceiro capítulo**, “Educação Intellectual”, começava a seção dizendo que os pais, desejosos do cultivo intelectual de seus filhos, querendo que fossem doutores, os entregavam “ao critério dos mestres, e vae nisso o maior orgulho do professorado em geral”. Porém, destacava que, dos inúmeros doutores formados, “nem sempre são aquelles que vieram empanturrados de saber da escola, mas effectivamente os que conseguiram trazer para a vida pós-escolar uma cabeça intelligente” (Idem, p.30) conquistam seus justos títulos.

Para o autor, a verdadeira função da escola era, “fazer a criança intelligente, isto é, em condições taes de poder por si mesma ir entrando nos domínios de tudo que lhe possa ser útil na vida individual e social” (Idem, p.31). A educação escolar devia ensinar o aluno a pensar, e não transmitir conhecimentos. Durante a vida escolar não havia o “tempo bastante para integralisar um cérebro qualquer” argumentava o autor. Aqui pode-se identificar os primórdios do entendimento de que o conhecimento é construído, não dado por alguém a outra pessoa.

Criticava a escola enciclopédica, argumentando acerca da diferença entre o saber acumulado do professor e o saber do aluno. Em suas palavras, o saber do mestre não era “[...] obra de uma noite de vigília, passada a devorar uma bibliotheca inteira, mas o resultado de dezenas de anos de estudo accumulado” (Idem, p. 31), os alunos devem, segundo ele, passar por este mesmo processo. Neste ponto pode-se observar que o autor procurava romper com a ideia de que o conhecimento podia ser transmitido.

A partir daí, procurava apresentar suas ideias de como tornar uma criança inteligente, o que, para ele, dependia dos programas escolares e dos métodos de ensino. Os programas extensos, segundo ele, se opunham ao ensino moderno, sendo necessário que fosse dado tempo para que a criança aprendesse. Além disso, a divisão do conteúdo não devia ser feita por ano letivo, mas os conteúdos deveriam atender o ritmo de aprendizagem dos alunos. O professor devia se preocupar em conhecer seus alunos para então planejar o seu programa.

Com relação aos métodos de ensino, aconselhava os métodos intuitivo e experimental, principalmente nas escolas elementares. “O ensino deve basear-se sempre nas *noções das coisas*, sempre sob objectos *presentativos*, e raras vezes sobre os *representativos* (Idem, p. 35). Explicava o método intuitivo como aquele que “consiste, não na aplicação d’este ou daquele processo, mas na intenção e no hábito geral de fazer agir, de deixar agir o espirito da creança, de conformidade com o que chamaríamos precisamente os instinctos intellectuaes”. (p. 38) Esta definição, segundo Assis, é baseada na obra de F. Bremond, *Lectures de Pédagogie pratique*. O método experimental seria proveitoso após as primeiras letras. “É um methodo todo de observação individual, e na sua aplicação entram em jogo as operações do espirito” (Idem, p. 38). Envolveria a atenção, a memorização e as associações entre o que foi memorizado. “Fugir dos methodos intuitivo e experimental é cahir no reinado das palavras ocas”. (ASSIS, 1915, p. 39)

Aqui pode-se perceber que Porchat de Assis fazia uma distinção entre fases do desenvolvimento, considerando que cada qual tinha suas especificidades. Segundo Boto (2002, p. 52), “há um tempo próprio para o ensino; para cada ensino”. A indicação, por Porchat de Assis, de métodos diferentes para as escolas elementares e para a fase seguinte, sinalizava a influência de Rousseau na proposta ora apresentada. Ele acreditava que a natureza da criança deveria ser respeitada e a curiosidade natural da criança deveria dar origem aos questionamentos necessários ao seu desenvolvimento intelectual.

Para que os métodos propostos pudessem acontecer, o autor sugeria a criação de museus, laboratórios e bibliotecas escolares, onde as crianças pudessem ter acesso aos objetos de estudo. Vidal (2007), referindo-se à orientação pedagógica do início do século XX, diz que tais recursos eram indicados para a aprendizagem da escrita e das ciências naturais. A criança era instada a observar fatos e objetos com o intuito de lhes conhecer as características em situações de aprendizagem.

No capítulo de Porchat de Assis mostrava ser ele defensor de uma escola que colocava a criança como centro do processo de aprendizagem. Propunha métodos que poderiam ajudar a criança neste mister. Vidal (2007) destacou que:

[...] já no final do século XIX, muitas das mudanças afirmadas como novidades pelo “escolanovismo” nos anos 20 povoavam o imaginário da escola e eram reproduzidas, como prescrição, nos textos dos relatórios de inspetores e nos preceitos legais: a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinalização do corpo do aluno e de seus gestos. a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno. (VIDAL, 2007, p. 497).

O livro “Eduquemos”, de Arthur Porchat de Assis, permite entrever o início de mudanças na forma de pensar a educação, o ingresso de ideias que culminaram no movimento da Escola Nova, alguns anos depois.

No **quarto capítulo**, é trazido seu pensamento acerca da educação moral. O autor faz, basicamente, três considerações. Na primeira defendia que a “Moral Theorica” pertencia ao domínio da ciência que iria procurar leis e organizar as normas. A segunda consideração era a respeito da “Moral Prática”, que definia regras e preceitos que deviam ser alvo do “ensino da Moral”. (ASSIS, 1915, p. 48). Esta moral a ser ensinada era relativa, ou seja, variava conforme a cultura, o local etc. Não caberia à escola, pois cada família teria seus princípios morais e estes deviam ser respeitados, cabendo às famílias ensiná-las. A terceira consideração versava sobre o que, de fato, caberia à escola com relação ao ensino da moral.

Cabia ao mestre, segundo Porchat de Assis, ao menos o ensino de “simples preceitos de *civilidade*”. (Idem, p. 51) Inicialmente os deveres pessoais e depois os sociais, “tudo sob as normas de uma Moral exclusivamente prática”. (Idem, p. 51) Segundo o autor, a civilidade seria

[...] um ramo da Moral, feita de um conjunto de virtudes sociaes, d’aquellas que um homem pratica com um outro homem, e as pessoas entre si, quando reunidas em sociedade. Ensine-se as creanças a polidez precisa na sociedade, habituando-as ás boas maneiras na Escola, na rua, na Família e mesmo na mesa” (Idem, p. 51 e 52).

A educação moral, portanto, deveria “realizar a formação de um caracter e o fortalecimento de uma vontade”, seja através dos aprendizados realizados em família, seja na escola (Idem, p. 52). O autor prosseguiria ainda versando a respeito da moral, dando exemplos de experiências que podiam ser proporcionadas pela escola e que podem ajudar na aprendizagem de valores, como a solidariedade. Neste caso, visita a hospitais, casas dos inválidos, mostrar pessoas em situação de indigência nas ruas. Com relação à aprendizagem de deveres, a criança deveria aprender inicialmente aqueles com relação a si mesma e depois para com os outros. Para isto defendia o uso de prêmios e sanções. Insistia que o ensino da moral, como qualquer outro, devia ser vivo e concreto, ou seja, não através de prédicas e da leitura de livros.

O **quinto capítulo**, estreitamente ligado ao anterior, versava da educação cívica. Dizia que a escola tinha uma dupla missão: “fazer da creança um homem para, em seguida, completá-lo como cidadão” (Idem, p. 57). No estado-homem, a criança não conheceria a extensão geográfica, as divisões convencionais que separam os povos, as nações, as pátrias. Então surgiria a educação cívica na escola, ligada à educação moral, que devia começar por volta dos sete anos de idade.

Dito isto, ele descrevia o processo pelo qual a criança deveria aprender a educação cívica. Faz uma analogia entre esse processo e a forma como a criança passava a amar a mãe: o mestre deveria conseguir que a criança compreendesse que é a pátria que a alimenta, que a veste, sempre de forma intuitiva e racional, de tal forma que a criança fosse concretizando a Pátria, tendo curiosidade em conhecê-la. Então entraria a geografia, a começar do espaço onde habita, passando gradualmente para a cidade, o estado, até chegar ao país. O professor não deveria se preocupar com a memorização, mas sim com que o aluno se situe geograficamente. Ao lado da geografia, ele

recomendava que a criança conhecesse um pouco da história nacional, começando com aquela tirada do cidadão que denominasse a rua onde a criança morava, por meio de sua biografia. Feito isto, passariam a conhecer as ruas, as praças, os monumentos públicos, dizendo do feito cívico perpetuado. Deveriam depois conhecer, da mesma forma, o estado até abranger todo o país.

Além disso, recomendava que quando na escola a criança, aos poucos, memorizasse a letra do Hino Nacional, entendendo o valor cívico dos versos e de cada estrofe. O professor deveria, a partir dele, explicar o valor moral do cidadão. Compreendida a letra, deveriam as crianças cantar em coro o hino. Deviam também saber o que é a Bandeira Nacional, mediada pelo mestre. Também o mesmo com a bandeira da escola. “O ensino cívico, assim ministrado, será intuitivo e bom; e, nem de outra maneira deve ser ensinado á creança o seu amor á Patria” (Idem, p. 66).

A seguir ele passava a criticar a militarização do povo, defendida por alguns grupos de intelectuais da época. “Não há [...] necessidade em trazer a caserna para a Escola, nem em mudar a blusa do escolar pela farda do soldado” (Idem, p. 67). Os batalhões escolares segundo ele são antipedagógicos, “armar-se para matar alguém não é o mesmo que reunir-se para saber associar-se à vida”. (Idem, p. 68)

No último capítulo, Porchat de Assis tratou da educação profissional. Segundo Cunha (2000, p. 92) “Foi dos positivistas que partiu a primeira manifestação havida no regime republicano com respeito à formação da força de trabalho, particularmente no tocante à aprendizagem de ofícios manufatureiros”.

A abordagem de ensino profissional de Porchat de Assis era sob este ponto de vista. Pode-se deduzir que o termo “educação profissional”, na época, tinha o significado um pouco diferente do que tem hoje, referindo-se apenas às “profissões manufatureiras” conforme diz Cunha.

Raimundo Teixeira Mendes, um dos principais dirigentes do Apostolado Positivista à época, entregou a Benjamin Constant um memorial, em nome de 400 operários das oficinas do governo no Rio de Janeiro, com um plano de incorporação do proletariado à República. Segundo Cunha (2000)

O memorial faz referência a dois problemas de ordem geral, que afetariam a sociedade como um todo. Primeiro, as necessidades da produção, em particular a crescente demanda da indústria moderna que “vai exigindo do proletário cada vez maior instrução para bem manejar as máquinas”. Segundo, as necessidades do Estado, que, “exigindo que cada cidadão cumpra espontaneamente o seu dever, vão impondo a cada um maior grau de moralidade e de instrução para a prática e o conhecimento do mesmo dever”. (CUNHA, 2000, p. 92).

Reforçando esta forma de pensar, Porchat de Assis dizia que o problema da educação profissional era escolar, por conta dos métodos necessários para que se desse; também era um “problema social, porque os resultados na escola seriam aplicados na vida prática, “[...] d’elles aproveitando-se o próprio indivíduo e amis a sociedade em geral por ser uma obra de providência moral e de prosperidade nacional” (ASSIS, 1915, p. 72). Assim a educação profissional, por ele proposta, se refere estritamente ao proletariado.

O ensino profissional deveria começar nas escolas maternas, com o uso dos *dons* propostos por Froebel. Posteriormente a criança aprenderia a usar instrumentos e ferramentas para pequenas construções. Isto despertaria na criança o interesse “por ver a utilidade que tudo aquillo lhe desperta” (Idem, p. 75). As escolas primárias deveriam cuidar do ensino profissional, já direcionado a um ofício, mas mais geral. Os alunos deveriam ter o ensino de desenho industrial, e o ensino da estética.

Interessante que com relação à forma de ensinar estas disciplinas, ele mudava o discurso com relação ao ensino intuitivo e experimental e dizia que “temos até agora por dado o ensinamento em classe. Foi esse o ensino um tanto verbalístico, enfadonho e pouco atraente à creança” (Idem, p. 79). Ele recomendava a partir de então que o aluno passasse para as oficinas. “Leve o mestre á officina e verá como a alegria há de voltar á alma, tonificando o espírito, avigorando o corpo” (Idem, p. 79). Nas oficinas os alunos deveriam produzir os modelos feitos em classe, sob a vista do mestre.

A escola, desta forma, se tornaria um “centro de trabalho prolífero, e de onde os seus alunos

sairiam “[...] perfeitamente armados para as necessidades da futura vida prática”. (Idem, p.80)

Apesar de descrever o ensino profissional de forma bastante sumária e genérica quanto a quem (ou à qual classe social) esse tipo de educação seria destinada, o trecho do texto destacado abaixo deixava clara a proveniência social das crianças que Porchat de Assis se dirigia:

Na propria idade da madureza, há individuos que correm uma longa escala de officios, a nenhum accomodando-se, a nenhum ageitando-se definitivamente, por motivo de não estarem adaptados ás suas innatas, ás suas tendencias natuares. São perfeitos desclassificados, em quanto ás tontas e ás cégas conseguem enquadrar-se á vocação natural. Raros são os que atinam com essas mudanças sucessivas e as vezes bruscas por demais: justificam-n’as, ora com o peso do officio ora com o estado de saude, ora com a brutalidade do patrão, mas não chegam a comprehender que a escolha é que foi infeliz e que ainda não chegou o momento das suas adaptações ás inclinações natuares, innatas vocações (Idem, p. 76).

Como “perfeitos desclassificados” que procuravam “às tontas e às cegas” enquadrar-se na sociedade, o autor entendia que caberia à escola o poder de enquadrá-los ao que seriam suas vocações naturais. Tal premissa justificaria as técnicas para preparação vocacional da criança, orientando-as aos trabalhos manuais. Segundo Porchat de Assis, o proletariado era a parcela da sociedade que mais sofria com a insuficiência da educação, “a Família desorganizada”, constituída por perfeito abandono moral.

A casa do operario é, infelizmente, um fóco de perdição: a creança ao deixar apenas o sabor do leite materno começa a sentir o cheiro provocador do álcool. Se entra o pae bebado pela porta, ella salta pela janella para a calaçaria das ruas. Por desviar as creanças d’isto é que devemos preparar o lar. Se a Familia é mal organizada, prepare-se a infância, porque d’ella mais tarde há de sahir a Familia. A essa perfeição de nivel moral, que o nosso povo tanto almeja e quer, havemos de chegar um dia, levando já ao operariado o ensino de que é precisada a infancia”. (Idem, p. 81 e 82).

Além disso, a educação profissional não só beneficiaria o aluno ou futuro trabalhador: com esse método de ensino, lucraria também seu futuro patrão. Sem tal preparação, qualquer despreparo por parte do operário levantaria justas queixas dos patrões que, embora necessitando do “auxilio produtor das classes laboriosas”, estaria ele obtendo em troca um serviço pouco compensador (ASSIS, 1915, p. 81).

Em outras palavras, o autor novamente retornava ao entendimento de natureza humana em que era preciso desviar a classe trabalhadora de seu ímpeto natural, cabendo tutela e paternalismo das classes superiores. Além disso, colocava essa questão como vital para os destinos da nação, uma missão civilizatória presente na formação dos futuros cidadãos da República.

A educação profissional seria, portanto, na visão do autor, algo que se impunha como necessária na vida moderna, pois sairiam das escolas perfeitos artistas que integrariam perfeitamente a vida produtiva nas indústrias, aumentando a produção e barateando a vida. Os bons costumes seriam a base de um bom trabalhador, em vista de uma teórica inserção dessas classes trabalhadoras em um mundo civilizado e europeizado. Além disso, o ensino profissional haveria de suavizar a miséria pois um ofício “[...] se não são armas de riqueza, são pelo menos obstáculos a esmola e a indigência pública” (ASSIS, 1915, p.81).

Esse foco vinha na esteira do discurso moralizante das classes pobres e desfavorecidas – muitas vezes compreendidas como “classes perigosas” –, sendo a educação profissional uma antítese da vadiagem e da indigência. Chalhoub (2001), ao estudar o cotidiano dos crimes que

ocorriam no eixo “Trabalho, Lar e Botequim” na sociedade pós-abolição da escravatura, observou uma movimentação das elites que se preocupavam com a educação das classes trabalhadoras, tratando a ociosidade como uma negação ao ofício.

Portanto, se as novas gerações da classe trabalhadora estivessem sob a tutela das elites, seria possível “recuperá-las” ou “regenerá-las”, principalmente aquelas crianças órfãs de pai e mãe ou que nada poderiam ter para se sustentar.

Considerações Finais

Os estudos das representações sobre a educação profissional de Arthur Porchat de Assis, como nos ensina Chartier (1990), nos revelam muito mais do que ideias: revelam suas práticas, seus grupos e sua atuação. Não foi possível ir a fundo nas atividades dos institutos educacionais que o grupo de intelectuais composto por Arthur atuava, mas através de seus ideais expressos no livro “Eduquemos”, foi possível compreender suas representações sobre infância e educação.

Utilizamos do termo “Missionários do Progresso” para referir a grupos como o formado por Arthur, os quais eram compostos de profissionais liberais e que compartilhavam uma intenção de intervenção direta nos destinos da nação. Para isso, assumiam cargos e funções dirigentes em instituições públicas e privadas e possuíam um discurso de regeneração do país, o que impulsionava e legitimava suas ações em uma República recém implementada. Dentro de instituições de ensino, veiculavam uma forma de pedagogia civilizatória que pudessem conduzir seus formandos à uma nova percepção de realidade, novas condutas, comportamentos e atitudes perante a sociedade.

No que tange as representações nos capítulos específicos, a educação física é perpassada por uma apropriação do darwinismo, que era aliado às teorias raciais para a formação dos corpos em busca de uma civilização perfeita, por meio da necessidade desse tipo de ensino desde a tenra idade da criança. Relaciona estes efeitos sobre a saúde, aprendizagem e fortalecimento da raça, sendo o esporte não somente ligado ao corpo do indivíduo, mas ao que se almeja enquanto civilização.

Aliando essa educação do corpo às perspectivas da educação intelectual e moral, as representações de Porchat de Assis podem ser entendidas como derivadas da visão positivista, na qual existiria uma relação causal. Acompanhando o entendimento de prescrições de ordem médica, moldando o corpo do indivíduo e aperfeiçoando a raça, se almejava uma “verdadeira civilização abaixo do Equador” (Gondra, 2005, p.4), que pouco ou nada diferisse daquela europeia, apesar de diferenças cruciais pudessem (e devessem) ser observadas, como questões de raciais, de clima, topografia, etc.

Com relação à representação sobre a educação, fica claro que ele, apesar de não usar a nomenclatura “educação formal” e “educação informal”, entende que esta pode se dar das duas formas. Isto fica evidente quando traz o papel dos pais e da escola na educação infantil. Também é possível identificar uma preocupação do autor com as fases de desenvolvimento da criança, na qual cada uma delas possuiria especificidades, tempo e ritmo.

Além disso, acreditava que as inclinações naturais deveriam ser respeitadas, com suas curiosidades que à impeliam a questionamentos necessários ao desenvolvimento intelectual. Para isto, o autor sugere que o ensino deveria ser amplo, com a existência de instituições auxiliares àquela responsável pela educação formal: museus, laboratórios, bibliotecas, onde os educandos pudessem ter à sua mão uma pletera de elementos que instigassem essa curiosidade e realçassem suas inclinações naturais.

Todavia, estas instituições deveriam ser voltadas para o que o autor considera o centro do processo de aprendizagem: a escola. Estas propostas estavam na esteira das questões que já vinham fermentando nos grupos intelectuais da educação desde fins do século XIX e que seriam consolidadas (muitas vezes como novidade) pelo “escolanovismo” dos anos 1920: a criança enquanto elemento central da aprendizagem, o respeito às normas disciplinares, de higiene e de formação do corpo, o ato de observar e intuir como prementes na construção do saber do aluno, etc. (VIDAL, 2007). Enfim, a obra permite observar a gênese discursiva de uma série de mudanças na maneira de pensar a educação que culminariam no movimento da Escola Nova décadas depois.

Por fim, o autor marca a distinção de dois públicos-alvo distintos ao apresentar os preceitos da educação profissional. Apesar das propostas serem pretensamente universais, o ensino da classe

trabalhadora determina um corte bastante incisivo, diferindo-o da educação das elites. Pode-se deduzir que o termo “educação profissional”, na época, tinha o significado um pouco diferente do que tem hoje, referindo-se apenas às “profissões manufatureiras”.

A educação profissional se impunha como necessária para que as crianças procedentes das classes trabalhadoras não seguissem o caminho natural do ócio ou indigência pública, incentivados por lares desestabilizados – na visão do autor, focos de perdição onde a criança, ao deixar o leite materno, começaria a sentir o “cheiro provocador do álcool”. Na esteira de um discurso moralizante comum às elites da virada do século XIX para o XX, compreendidas como as “classes perigosas”, a educação do operariado seria a antítese da vadiagem. Com essa infância sob a tutela das elites, seria possível “recuperá-la” ou “regenerá-la”.

No entanto, como um todo – seja voltando seus olhos para a infância das elites, seja para da classe trabalhadora – foi possível compreender que a representação que o autor tem acerca da infância é a naturalista pela forma como propõe os métodos de ensino. O ensino intuitivo confia na “curiosidade infantil” e a forma presentativa nos remete à forma de pensar considerada por ele típica de todas as crianças daquela idade, já que as diferenças provindas dos meios social e cultural podem influenciar, mas não são decisivas.

Referências

ARIÈS. P. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil, 1973.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M. C. de e KUHLMANN Jr., M. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

CALEFFI, A. M. *A educação na primeira República na cidade de Santos (1889-1908)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

CARREIRA, A. *A marcha do progresso: a construção do cidadão republicano e a educação escolar na cidade de Santos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, 2012.

CARMO, B. B.; VIEIRA, M. T. B. P. *Representações sobre o ensino da Educação física de Arthur Porchat de Assis em seu manual “Eduquemos” (1915)*. Anais do VII Simpósio de História Cultural. São Paulo, USP, 2014. Disponível em: <http://gthistoriacultural.com.br/VIIsimposio/Anais/Bruno%20Bortoloto%20do%20Carmo%20&%20Marina%20Tucunduva%20Bittencourt%20Porto%20Vieira.pdf>, Acesso em: 20.jan.2021

CARVALHO, M. M. C. de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, C. P. de; CATANI, D. B. (org.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

_____. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CHALHOUB, S. *Trabalho, lar e botequim*. Campinas: Unicamp, 2001.

CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/jun/jul/ago 2000, n.14.

FARIA, L. H. P.; PEREIRA, M. A. F. (orgs). *Santos na Modernidade Capitalista: novas abordagens e releituras de velhas fontes*. São Paulo: E-manuscrito, 2019.

FARIA, L. H. P. Vila Mathias: em Santos, um pequeno Portugal. In VALENTE, H. de A. D. *Trago o fado nos sentidos: cantares de um imaginário atlântico*. São Paulo: Letra e Voz/FAPESP, 2013.

GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, jan/mar. 2006. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405/> > Acesso em 22.mar.2020.

GONDRA, J. G. **Artes de Civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wpcontent/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0522.pdf> Acesso em: 14.out.2014.

HERSCHMAN, M., KROPF, S. e NUNES, C. **Missionários do progresso**: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro – 1870-1937. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

HONORATO, C. 1996. **O polvo e o porto: a Cia Docas de Santos (1888 – 1914)**. São Paulo: HUCITEC.
JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan./jun., 2001.

LANNA, A. L. D. **Uma cidade na transição**: Santos 1870 – 1930. São Paulo: Hucitec, 1996.

LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. G. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

MATHIAS, D. dos S. “Ensina a criança amar a pátria”: sinais e representações sobre a educação moral e cívica, segundo Porchat de Assis. **Anais do VII Simpósio de História Cultural**. São Paulo, USP, 2014. Disponível em: <http://gthistoriacultural.com.br/VIIsimposio/Anais/Daniel%20Santos%20Mathias.pdf>. Acesso em: 20.jan.2021.

NAGLE, J. A Educação na Primeira República. In: FAUSTO, B. (org). **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo: Bertrand Brasil. Tomo III, v.2, cap.VII, 1990. pp. 259 - 291.

_____. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PEREIRA, M. A. F. Julio Conceição, um grande homem. In **Leopoldianum**. Santos, 1990, v. XVI, n. 47, p.13-22, abril 1990.

_____. **Santos nos caminhos da educação popular (1870-1920)**. São Paulo: Loyola/Prefeitura Municipal de Santos, 1996.

_____. Eduquemos: um manual para a formação de professores em Santos, em 1915. **II Seminário sobre Leitura, Escola, História [s/d]: Associação de Leitura do Brasil**. Disponível em: Disponível in: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/Sem08/mariapereira.htm. Acesso em: 20.jan.2021.

PEREIRA, M. A. F.; AZEVEDO, N. de L.; FRUTUOSO, M. S. G.; SILVA, I. R. da; MATOS, M. I. S. de; ANDRADE, W. T. F. de; SERRANO, F. S. **Santos: café & história**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 1995. 128 p.

PEREIRA, M. R. M.; SOLLER, M. A.; MATOS, M. I. S. de (Org.). **A cidade em debate**. São Paulo (SP): Olho d'Água, 1999.

PORCHAT DE ASSIS, A. **Eduquemos**. Santos: Instituto D. Escholastica Rosa, 1915.

REIS FILHO, C. dos. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez, 1981.

ROSEMBERG, A. **Ordem e Burla**: Processos sociais, escravidão e justiça em Santos. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, D. V. C. dos. Acerca do Conceito de Representação. **Revista de Teoria da História**. Ano 3, Número 6, dez/2011 Universidade Federal de Goiás.

SARTORI, C. **Na alvorada de um sport: o remo na ilha de Santa Catarina** Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SCHELBAUER, A. R. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e Memórias da educação no Brasil**, vol. II, Século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SILVA, W. D. da. **O Instituto Dona Escolástica Rosa: a Gestão de Pedro Crescenti (1934 a 1945)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, 2010.

SILVEIRA, M. C. **Imigrantes italianos em Limeira – SP: a terra, política e instrução escolar (1880-1900)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2007.

TAVARES, R. R., **A ‘Moscouzinha’ brasileira – Cenários e personagens do cotidiano operário de Santos (1930 - 1954)**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas: Fapesp, 2007.

VAMPRÉ, S. **Memórias para a história da Academia de São Paulo**. Volume II, São Paulo: Instituto Nacional do Livro, 1977.

VIDAL, D. G. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

VIEIRA, M. T. B. P. “Preparar Cabeças Inteligentes”: A Educação Intelectual segundo Arthur Porchat de Assis. **Anais do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação**. Universidade Estadual de Maringá, 29 de Junho a 02 julho de 2015.

_____. **Asilo de Órfãos de Santos: assistência à infância desvalida (1889-1914)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Santos, 2006.

_____. **O Asilo de Órfãos de Santos na engrenagem da cidade (1908-1931)**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

Recebido em 24 de janeiro de 2021.
Aceito em 18 de fevereiro de 2021.