

O ILUMINISMO E A SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Data de submissão: 22/08/2024

Data de aceite: 01/10/2024

Adriano Rosa da Silva

Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Licenciado em História e em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: O presente estudo histórico pretende contribuir para o conhecimento da relação entre o Iluminismo e os projetos educacionais brasileiros na Primeira República, a partir da historiografia da educação no Brasil republicano, centrado no período concernente ao final do século XIX e início do século XX, sendo, pois, o objetivo precípua desse estudo. Importa considerar que busco, como procedimento metodológico, suporte teórico, mediante revisão bibliográfica aderente ao tema, a partir de livros, artigos e teses, além de fontes de pesquisa em um *corpus* documental relacionado à temática. Assim, foi utilizada a pesquisa qualitativa descritiva.

PALAVRAS-CHAVE: Iluminismo. Educação. Primeira República.

ABSTRACT: The present historical study intends to contribute to the knowledge of

the relationship between the Enlightenment and Brazilian educational projects in the First Republic, based on the historiography of education in republican Brazil, centered on the period concerned late 19th century and the beginning of the 20th century, which is therefore the main objective of this study. It is important to consider that I seek, as a methodological procedure, theoretical support, through a bibliographical review adherent to the topic, based on books, articles and theses, as well as research sources in a documentary corpus related to the topic. Thus, descriptive qualitative research was used.

KEYWORDS: Enlightenment. Education. First Republic.

1 | INTRODUÇÃO

Tendo por escopo proceder a uma problematização do tema investigado, explicito que o ponto de partida da minha investigação teórica tem como marco temporal os momentos marcados pelo advento no Brasil do período republicano, em que as mudanças políticas e sociais, instituíram um terreno fértil para a

propagação da defesa de que, para materializar uma sociedade promissora, a educação e a proteção à infância eram essenciais. Assim, retorno a este período no sentido de investigar e entretecer as raízes que sustentam tal discurso referente à construção de uma nova sociedade, isto é, de um Brasil “moderno” e “civilizado”.

Nessa direção, a fim de delimitar o recorte espaço-temporal do meu objeto de estudo, importa destacar que tenciono perscrutar e esboçar as relações imanentes à educação civilizatória enquanto categoria de análise, destacando-se a história da infância e da criança no Brasil na passagem do Império para a República. Objetiva-se também perceber de que forma reformadores no período da Primeira República encontravam-se conectados às experiências e às discussões teóricas que se processavam no continente europeu, à luz do pensamento iluminista sobre a educação.

Considerando, pois, que a busca pela amplitude de análise sobre o tema supra dito mostrou-se tarefa complexa, que requer leitura atenta e acurada do vasto leque de conceitos e questões imbricadas, para encaminhar uma determinada leitura e interpretação dessa realidade, com vistas a investigar e aprofundar esse frutífero assunto sobre a experiência educacional numa perspectiva teórica e histórica que dialogue com outros campos do saber.

2 | ELEMENTOS DE COMPREENSÃO DOS PROJETOS EDUCACIONAIS NA PRIMEIRA REPÚBLICA

No sentido de abordar alguns elementos de compreensão acerca da educação brasileira no contexto da Primeira República, serão abordadas, inicialmente, características afetas às mudanças que introduziam as relações capitalistas de produção no Brasil e que também se fizeram sentir no âmbito da educação¹, conforme alguns teóricos como Gadotti (2001), Saviani (2011) e Torres (2012). Nessa linha, tendo como parâmetro essa base teórica, as declarações que denunciavam o atraso em que se encontrava o ensino no país

... procuravam chamar a atenção das autoridades públicas para a realidade “pouco edificante” à qual o povo brasileiro estava submetido. Em seus discursos, essas autoridades defendiam ser prementes a criação de novos estabelecimentos de ensino, o zelo pela moralidade e pela higiene nesses espaços, o cuidado com a formação dos professores e a adoção de um programa compatível com as modernas práticas pedagógicas. Seu intuito era atingir o progresso já conquistado pelas sociedades mais desenvolvidas daquele período, seu objetivo era igualar o Brasil às nações “civilizadas” (TORRES, 2012, p. 38).

Neste argumento, buscava-se difundir e aperfeiçoar o ensino com vistas a garantir

¹ Entre os cânones vislumbrados como ponto de sustentação da República, a educação constituiu-se como eixo articulador dos princípios que deveriam orientar e organizar a nação brasileira. Era preciso desenvolver iniciativas que possibilitassem a organização da educação e do ensino a serem gerenciadas pelo poder estatal na condução de uma proposta que conseguisse representar a ampliação da escolarização elementar às massas que, até então, estiveram excluídas da escola. (CÂMARA, 2010, p. 126).

o desenvolvimento do país, “instruir todas as classes significava romper com as trevas do atraso e da barbárie” (TORRES, 2012, p. 67). Concebendo a educação, na perspectiva pedagógica que remonta ao Iluminismo², como uma prática social de valor incontornável a serviço das necessidades humanas, tendo por escopo viabilizar a conquista da liberdade dos sujeitos e o caminho do progresso por meio da instrução³. Essa ideia remete à análise de Boto (2017), de que “as concepções de ciência, infância e escola compõem o que há de mais fundamental na dimensão pedagógica do pensamento iluminista” (p. 344), sendo os intelectuais iluministas os seus “intérpretes” (p. 346). Isso remete à ideia, presente em diversos discursos da época, a qual Torres (2012, p. 53) joga luz, qual seja, “o país do futuro depende de seus futuros cidadãos”, defendida por um conjunto de intelectuais e autoridades cariocas na Primeira República sustentados pela “ideologia do progresso”. E foi justamente esse “olhar para o futuro” que permeou boa parte dos projetos envolvendo a instrução pública nos primeiros anos republicanos.

O entusiasmo era latente nos discursos dos que se apregoavam como os “primeiros representantes dos interesses do povo”. De maneira enfática tentavam construir para si uma imagem positiva, que refletisse “todo o seu esforço” em adequar o cotidiano da cidade às exigências que os novos tempos traziam. Enquanto “civilizar a população” se mantinha como a palavra de ordem, “instruir o povo” se fazia o investimento necessário (TORRES, 2012, p. 53).

De acordo com Carvalho (2012), nos debates que circulavam no movimento ilustrado do século XVIII⁴, a ação do Estado no campo educacional despontava, de tal modo que, para muitos iluministas, há interlocução direta entre a democracia e a educação. Segundo Boto (2017), “a educação é, para o século XVIII, projeto civilizador. Essa era a vocação daquele tempo. E nisso havia consenso entre os iluministas” (p. 345). Sob esse ângulo, Torres (2012) afirma que “no contingente das mudanças reclamadas estavam os debates em torno da instrução pública, ela se constituiria em um importante braço do repertório reformista” (p. 42), de sorte que a diferença entre os termos “instrução” e “educação” foi, em grande medida, estabelecida pelas reformas francesas, apoiadas nas definições de Condorcet⁵, segundo ele,

2 O Iluminismo foi um fenômeno intelectual que teve lugar na Europa, especificamente em meados do século XVIII. Tinha por principal baliza a referência da crítica, compreendendo o mesmo conceito de crítica como o reconhecimento das possibilidades, mas também dos limites da capacidade humana de conhecer. Mais do que isso, os iluministas compreendiam que a instrução conduziria não apenas a um acréscimo de conhecimento no sujeito, mas também a um aprimoramento moral do indivíduo que se instrui (BOTO, 2017, p. 27).

3 No alvorecer dos tempos republicanos, as questões educacionais – e, em especial, a que se referia à difusão da instrução pública – ocuparam posição destacada na agenda de intelectuais e políticos comprometidos com os mais diversos projetos voltados para a viabilização do Brasil como nação capaz de trilhar os caminhos do progresso e da civilização (TORRES, 2012, p. 17).

4 É a partir do movimento ilustrado que o conceito de civilização nasce em diferentes línguas no século XVIII e é uma de suas ideias-força. Existe uma concepção otimista de mundo, que faz crer que os progressos da razão são o progresso das ciências e das técnicas. Sendo assim, tende-se a acreditar que o presente é melhor que o passado e que o futuro será melhor que o presente, como se houvesse um movimento na história tendente ao aperfeiçoamento (TORRES, 2012, p. 155).

5 Condorcet, no seio do movimento da França revolucionária, qualifica o papel da escolarização no erguimento do estado nacional moderno. A escola prepara a cidadania, cimenta a democracia e alicerça o terreno para a existência

... a instrução era o conjunto de conhecimentos que o Estado tinha o dever de proporcionar aos cidadãos, e educação se referia aos sentimentos morais e religiosos, cuja transmissão deveria ser uma competência da família. No caso do Império brasileiro, tudo indica que esta distinção não se realizou de fato. No processo de formação e construção do Estado, cuja direção também se valeu do processo de formação da população, foi legado ao governo o desempenho nas funções de educar e instruir a população. Durante os primeiros anos republicanos, essa separação também não estava estabelecida na prática. Ao governo era atribuída a tarefa de educar e instruir a população e os “futuros cidadãos” (MATTOS, 1994 *apud* TORRES, 2012, p. 67).

Esse entendimento é importante, pois repensar o Iluminismo exige interpelar os grandes conceitos da Modernidade⁶. Em face disso, segundo Boto (2017), “o Iluminismo legitimava uma semântica da racionalidade como critério metodológico da interpretação das ações humanas” (p. 340). O que indica que apenas uma educação racional que abarcasse a todos poderia produzir virtudes democráticas, como igualdade, justiça e liberdade, ganhando força a ideia de que “os pais já não podiam oferecer aos seus filhos a “verdadeira riqueza” que eles precisariam no futuro, era preciso a intervenção dos poderes públicos” (TORRES, 2012, p. 92). Nesse âmbito, no que tange à tarefa atribuída à instrução pública, nos termos proferidos por dirigentes do Estado, sobretudo, no último quartel do século XIX:

Educar tornava-se, pois, a ação por meio da qual cada um dos alunos deveria adquirir os princípios éticos e morais considerados fundamentais à convivência social, aderindo de modo consciente ao espírito de associação. Era assim o complemento do ato de instruir, que propiciava a cada indivíduo os germes de virtude e a ideia dos seus deveres como homem e cidadão. Instruir e educar eram, em suma, uma das maneiras – quiçá a fundamental – de fixar os caracteres que permitiriam reconhecer os membros que compunham a sociedade civil, assim como os que lhe eram estranhos, para além da fria letra do texto constitucional (MATTOS, 1994 *apud* TORRES, 2012, p. 45).

Nessa senda, para Carvalho (2012), a instrução pública deveria promover a equidade, a razão autônoma, o talento individual. Esses princípios tornaram-se referência para projetos e parâmetros reformadores da instrução pública em vários dos países da Europa e das Américas a partir do século XIX⁷, não tendo caráter homogêneo e de absoluta convergência e similitude. Para essa autora, no caso particular do Brasil, a partir dos processos da Independência e da República, foram notórios os esforços de reformas da instrução pública, com projetos voltados para a constituição de uma escolarização laica, gratuita, pública, para ambos os sexos e universalizada, pautada na concepção de formar

política (BOTO, 2017, p. 345).

⁶ Dentre os conceitos da Modernidade, a perspectiva de “progresso” foi uma presença constante no discurso de intelectuais na virada do século XIX para o XX. Boa parte dos textos produzidos nesse período apontava para o caráter “civilizador” da educação, chamando a atenção de seus leitores para a importância de preparar os alunos para o bom desempenho de suas funções cívicas e para os benefícios sociais que, por meio dela, a nação conquistaria (TORRES, 2012, p. 39).

⁷ No contexto de fortalecimento e legitimação do Estado Imperial brasileiro, no século XIX, não faltaram argumentos que apontassem para a necessidade de o país assegurar a ordem e difundir a civilização. Diretamente relacionada a essa perspectiva estava a instrução pública (TORRES, 2012, p. 67).

um “homem novo” para um “Brasil novo”⁸.

Sem apagar o passado, teve início um delicado processo de seleção daquilo que deveria ser eliminado, bem como dos elementos que poderiam ser absorvidos do regime derrubado. Era preciso conquistar o “novo”. “E o novo para a sociedade que se forma, desde os anos de 1880, é o “não tradicional”. Criticava-se a sociedade hierarquizada e organizada com base no trabalho escravo; defendia-se a construção de uma outra ordem. No discurso, projetava-se a ideologia do progresso: a intenção era agregar a ideia de novo à “civilização”, comparando-a com as atitudes europeias, especialmente as francesas. Do conjunto de temáticas que acabaram sendo incorporadas pela República, e sobre a qual pairava certo “otimismo” na aquisição desses “novos valores”, estava a “educação” (TORRES, 2012, p. 50).

Nesta via, vale ressaltar que Rousseau desenvolve reflexão no contexto do Iluminismo que inaugura um novo olhar sobre a infância⁹. Para Ozouf (1989 *apud* Boto, 2017), “a ideia de homem novo tinha por plataforma o pensamento de Rousseau” (p. 182). O “homem novo”, nessa concepção, seria aquele que adquirisse, para além de conhecimentos, “valores” e “princípios” que fossem compatíveis com os “anseios mais supremos da nação”, como assinalado anteriormente, por meio do trabalho harmônico entre instrução e educação (TORRES, 2012, p. 36). A fim de ilustrar,

a condição de escolar atribuída à infância sancionava a afirmação de uma identidade própria a ser assumida pela criança pobre no espaço da escola. Reafirmando-se o papel da escola na construção do país como nação civilizada e moderna, constituindo-se os pressupostos de uma infância desejável e asséptica. Encontraria o Estado, por esta via, terreno propício para edificar a consciência comum da nação (AZEVEDO, 1948, p. 190).

Uma questão que nos parece importante, desse modo, se refere ao fato de que o papel da escolarização, nos termos do Iluminismo, “é sempre vinculado a uma dada compreensão de conhecimento e a uma específica imagem de infância, sem os quais a própria escola não faria sentido” (BOTO, 2017, p. 346). Entretanto, convém ressaltar que, a despeito do entendimento de que para “construir o Brasil” era necessário “educar a infância brasileira”, a tarefa de “construir a nação” não foi atribuída exclusivamente à escola (Gondra e Schueler *apud* Torres, 2012, p. 67). A esse respeito, as intervenções sociais, em nome do desenvolvimento da nação, não se limitaram a ações implementadas no campo da instrução pública, haja vista que “a erradicação dos cortiços também se constituiu em um importante mecanismo de intervenção social, cujo objetivo era conter a desordem urbana” (CHALHOUB, 1996).

As iniciativas de difusão da instrução pública, sobretudo entre as classes

8 Associada à grandeza, à prosperidade e ao progresso nacional, a instrução representava as Luzes da Razão, o caminho do apaziguamento entre os homens e a superação de todos os males que mantinham o país longe da qualidade de Nação Civilizada (TORRES, 2012, p. 45).

9 A infância é, para Rousseau, uma categoria escolhida meticulosamente para operar o pensamento acerca da condição humana. [...] A infância tem etapas, articuladas umas às outras, cada uma com características peculiares. Nesse sentido, parece a Rousseau fundamental compreender as formas de ser criança em cada uma dessas etapas constitutivas da vida (BOTO, 2017, p. 201).

populares, podem ser entendidas como um dos instrumentos encontrados pelas autoridades para conter o avanço das ameaças do chamado “perigo social”. Procurando estender a instrução a um número cada vez maior de indivíduos, os defensores de sua ampliação acreditavam na possibilidade de impedir que os males da indigência atingissem os habitantes da cidade, sobretudo os elementos mais desprovidos de renda (TORRES, 2012, p. 41).

Carvalho (2012) realça que os diferentes projetos educacionais e reformas da instrução pública, na Primeira República, chegaram a resultados localizados, limitando-se a cada Estado ou a cada unidade escolar. Por esse entendimento, as reformas educacionais naquele período, visando unificar a nação brasileira, ao mesmo tempo em que se voltavam para normalizar, profissionalizar e sistematizar a escolarização das camadas populares¹⁰, buscavam homogeneizar hábitos e costumes, em um sistema de ensino dirigido e controlado¹¹.

3 | INSTRUÇÃO E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO RIO DE JANEIRO

A economia colonial brasileira fundada na grande propriedade e na mão de obra escrava teve implicações de ordem social e política bastante profundas, como pode ser visto em Fausto (2016). Ela favoreceu um sistema de produção, de vida social e de poder representado por uma complexa dualidade social, consoante com Gadotti (2001), em que a elite, detentora do poder político e econômico, detinha também os bens culturais importados. Assim, no período analisado, monarquistas e republicanos compartilhavam de um mesmo ideário, próprio da conjuntura de final do século XIX e primeiras décadas do século XX, e apontava que, com a emergência de novos atores sociais, como operários e imigrantes, era preciso que os segmentos sociais dominantes articulassem respostas consistentes e capazes de equacionar as complexas demandas geradas pelas contradições econômicas, políticas e sociais da modernidade.

Como se pode perceber, para Saviani (2011), nos anos iniciais da República, a instituição da escola calcada no princípio dessa dualidade social foi sofrendo os impactos do crescimento e complexificação dessas camadas sociais. Segundo Gadotti (2006), essa dicotomia do sistema educacional brasileiro, se, de um lado, representava a dualidade da própria sociedade escravocrata, de onde acabara de ser proclamada a República, de outro, representava a continuação dos antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder¹².

10 A valorização crescente da escola intensificou a ideia de que, para “bem educar”, era preciso espaços adequados e projetados para essa finalidade, profissionais capacitados, métodos eficazes, alunos em idade apropriada, enfim, um conjunto de elementos que favorecesse o aprendizado dos educandos e se desdobrasse em ganhos para toda a sociedade (TORRES, 2012, p. 92).

11 Não bastava instruir os alunos, era preciso “educar o povo”, moldar-lhe os costumes e inspirar-lhe bons sentimentos. Ou seja, cada vez com maior ênfase, entre os parlamentares se atribuía ao governo a tarefa de cuidar do “enriquecimento intelectual” dos alunos, sem que fossem esquecidas, no entanto, suas “inclinações morais”. Nesse processo, se concedia uma atenção especial aos “filhos das classes populares” que, por sua condição social, poderiam impedir que a construção de um Brasil “civilizado” fosse realizada (TORRES, 2012, p. 36).

12 O sistema de instrução pública que começou a ser implantado após a Independência, sob a direção de um Estado

A par dessa dualidade, a Primeira República tentou várias reformas para a solução dos problemas educacionais mais graves, tal como exposto em Saviani (2011). Nessa medida, na análise daquelas legislações, entre 1870 e 1910, houve centenas de debates, dezenas de projetos e quatro reformas educacionais apenas no âmbito da Assembleia Geral e do Governo Central (Império), depois Congresso Nacional e Governo Federal (República). Contudo, segundo Gomes, Pandolfi e Alberti (2002) “a diversidade e a desigualdade existentes no ensino do Brasil desde o século XIX tornam particularmente difícil um balanço mais preciso sobre a situação da educação quer no Império, quer no início da República” (p. 390).

A importância que o tema da educação ganhou desde o início da República não significou uma melhoria substancial da situação do ensino nos vários níveis então existentes. Uma das grandes dificuldades para a implementação e a avaliação de políticas nessa área foi, durante muito tempo, a ausência de dados estatísticos confiáveis sobre a situação do ensino no país. Ainda assim, vários levantamentos foram produzidos, gerando impactos diferenciados sobre o conhecimento e o planejamento do sistema educacional brasileiro (GOMES, PANDOLFI e ALBERTI, 2002. p. 405).

No Brasil, a transição do Império para a República foi um momento marcado pela implantação do capitalismo, no contexto pós-abolição, bem como por muitas reformas políticas e educacionais, por revoltas populares e militares. Nesse sentido, a educação escolarizada é um elemento incontornável, pois auxilia na construção de novas formas de dominação que objetivavam dar conta de uma problemática colocada desde a abolição da escravatura e instauração do regime republicano. Dessa maneira, podemos visualizar, em particular no interior das escolas primárias da cidade do Rio de Janeiro, segundo Saviani (2011), um espaço privilegiado de práticas sociais, comportamentos, posturas, disciplinas, a partir das quais se difunde uma forma específica de se pensar a organização social e a valorização do trabalho e da ordem com o intento de assegurar uma dada “paz social”. Sendo assim, à luz de Gomes, Pandolfi e Alberti (2002, p. 389), “ainda no Império, surgiram experiências de instrução primária em várias províncias e cresceram as preocupações do Estado com o papel da educação na formação da nacionalidade”.

Uma questão importante que ganhou espaço nos projetos foi a defesa em torno da “reconstrução da Nação” e da “formação da nacionalidade”. Tanto que, os reformistas que atuavam na área da educação, em geral advogados, médicos e professores, conforme Gadotti (2006), formulam um tipo particular de preocupação com o disciplinamento e controle social dos alunos voltado para a construção de uma nação “moderna” e “civilizada” no âmbito da construção da ordem burguesa no Brasil, a partir de algumas

imperial centralizador, foi um sistema descentralizado. Cabia ao governo central a instrução primária e secundária apenas na Corte. Além disso, era de sua competência cuidar do ensino superior em todo o país, porque esse ensino se destinava à formação da elite política e social nacional. Quanto ao ensino secundário, o governo central acabou tendo um controle indireto, pois desde a fundação do primeiro colégio oficial de instrução secundária, o Colégio Pedro II, em 1837, criou-se um modelo a ser seguido por todas as demais instituições secundárias, tanto públicas quanto privadas (GOMES, PANDOLFI e ALBERTI, 2002. p. 388).

reformas educacionais promulgadas pelo governo central imperial e pelo governo federal republicano. Reformas de ensino que levassem, via um saber escolarizado, as crianças, futuros cidadãos e trabalhadores, a respeitarem a ordem liberal burguesa implantada no Brasil. Isto demonstra que tanto no Império quanto na República a educação foi associada à difusão da “ordem, civilização e progresso”¹³.

Educar e instruir a criança com brandura e sem prejudica-las em seu desenvolvimento físico é uma das leis escolares mais delicadas em seus efeitos e, por isso, de grande ponderação. É exatamente neste ponto gradativo e proporcionado do ofício do mestre que bem se pode chamar a ‘dosagem do ensino’, para compará-la com as gotas de ciência médica em que o profissional tanto melhor acerta quanto mais bem mede e pesa, em seu doente, a idade, robustez, hábitos, clima, ambiente etc., a fim de alcançar o desejado efeito, que é a saúde (O Fluminense, 25/07/1915).

Tratava-se de um projeto civilizador cuja ferramenta principal a ser utilizada seria a educação. A partir desse contexto, de acordo com Carvalho (2012), o Ministro da Instrução Pública, general Benjamin Constant, em articulação com o novo cenário político-econômico inaugurado em 1889, implantou o regime republicano e teve, com a Reforma Benjamin Constant (1890-1891), decretos pautados em ideias do positivismo reformulando o currículo das escolas primárias da capital federal na formação de um “novo indivíduo”: o cidadão republicano. Nessa direção, a fim de ilustrar outra proposta reformista no período, segundo essa autora, a Reforma Nilo Peçanha (1909), com a construção da primeira rede nacional de ensino primário, demonstra a presença da União no ensino primário, tanto pelo medo da conquista da massa de trabalhadores operários, autônomos ou desempregados por movimentos políticos contestatórios à ordem democrático-liberal estabelecida, como pelo desejo de grande parcela da elite à época em disciplinar e controlar os trabalhadores pela via da educação escolar¹⁴.

O remédio é a assistência a esta infância desvalida, a estes míseros rapazes, futuros criminosos pelo abandono em que se veem. Façam isto, que muito diminuirão o crime, que muito abrandarão o horror. Cure-se-lhe o corpo, mate-se-lhe a fome, eduque-se-lhe o espírito, moralize-se-lhe o caráter ao criminoso que será um cidadão. (LEÃO 1909 p. 21).

Sem perder de vista o processo de constituição da escola primária moderna, seriada, graduada, circunscrita em espaços e tempos específicos, no intento de adequar

13 Na virada do século XIX para o XX, a escolarização doméstica ainda atendia a um número bem grande de pessoas, ultrapassando mesmo a rede de escolas públicas, fossem elas imperiais ou republicanas. Naturalmente, ao lado dessas iniciativas, havia as escolas mantidas pelo poder público, cujos professores eram nomeados e pagos por órgãos responsáveis pela instrução pública. Todos esses tipos de escolarização conviveram lado a lado durante muitas décadas, vindos do Império e permanecendo na República, que só lentamente foi tornando o que conhecemos como a “escola moderna” uma instituição. Ela é, nesse sentido preciso, uma instituição republicana, projetada para ser a imagem e a referência dos novos tempos que se anunciavam. República e educação escolar estavam associadas à crença na civilização e no progresso (GOMES, PANDOLFI e ALBERTI, 2002. p. 387).

14 A nova preocupação com os currículos disciplinares envolvia tanto seus conteúdos substantivos quanto seus objetivos pedagógicos. As chamadas escolas profissionais eram aquelas especificamente voltadas para a formação de mão de obra para trabalhar no campo ou em ofícios industriais, e que se destinavam a crianças mais pobres ou mesmo órfãs e abandonadas (GOMES PANDOLFI ALBERTI, 2002, p. 400).

a escola à realidade da criança, ao mesmo tempo em que realizavam o assistencialismo. Nesse prisma, para Câmara (2010, p. 135), a preocupação crescente com a expansão da instrução pública pelas reformas de instrução demonstrava a necessidade de se conferir à escola um lugar fulcral no processo de intervenção na cidade e no meio social. É importante destacar, com base nos estudos de Câmara (2010, p. 128), que o advento da República não foi capaz de superar o caráter elitista e excludente da educação brasileira herdada dos séculos anteriores, tal como Ciavatta (2019), apesar de todas as reformas realizadas no início do século XX, e apesar, como afirma Nagle (1976), do “aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico” (p. 99):

de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (NAGLE, 1976, pp. 99-100).

A concepção da criança como o futuro da nação e de que deveria ser educada para se tornar útil à sociedade ganhou projeção social em consonância com o desejo de controlar as camadas populares, sobretudo no regime republicano brasileiro¹⁵. Diante disso, com base em Rocha (2003), desde a criação da Inspeção Médica Escolar, em 1916, tinha-se como premissa fundamental zelar pela saúde das crianças mantendo as condições higiênicas do meio escolar e difundindo os princípios gerais de higiene, norteados pela ideia de profilaxia. As sugestões visavam “purificar-lhes” as práticas condenáveis que, na concepção de médicos e educadores, caracterizavam o cotidiano das camadas populares, convocando-os a aderirem a novos valores, ensinando-os uma “nova moral” capaz de redimir das doenças, da pobreza, do atraso e da ignorância (ROCHA, 2003, p. 48-54). Assim, a situação de saúde e crescimento das crianças como também a indicação dos seus hábitos higiênicos deveria servir como parâmetros de identificação dos padrões de normalidade e anormalidade. Os dados coletados visavam defender a adoção de hábitos sadios à formação de uma “infância útil” ao meio escolar e social (LEÃO, 1926, p. 58).

Ancorada no discurso da prevenção, a educação deveria realizar a transformação do homem cabendo à escola, através das suas práticas educativas, sancionar as representações de infâncias incluídas e disciplinadas das infâncias a serem assistidas através das iniciativas de “solidariedade”, caridade e assistência pública e privada. A escola, em sua função educativa, deveria dar lições de cultura nacional, educando os costumes, os hábitos e instaurando um novo perfil de aluno, de professor e de espaço escolar associado aos referenciais de civilização e modernidade que se pretendia instaurar. (BOLETIM DA PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL, 1926, p. 182-183).

15 Regime político que se acreditava uma manifestação de progresso e que desejava civilizar o povo, formando seus corpos, suas mentes e suas almas. Na época, desejava-se que, através das crianças, um conjunto de valores chegasse aos adultos, para que assim se estabelecesse uma nova sociabilidade, uma nova civilidade (GOMES, PANDOLFI e ALBERTI, 2002, p. 399).

Nesse ângulo, como o objetivo de dar enfoque à educação dos trabalhadores urbanos no Brasil, mais especificamente, na cidade do Rio de Janeiro, consoante com Ciavatta (2019), constituiu-se importante campo de debate conceber a escola como espaço necessário à formação e à realização intelectual, profissional e social em sentido integral, e tendo o trabalho como um instrumento organizador e emancipador para os indivíduos. Nessa direção, na década de 1920, a escola pública, juntamente com os programas de habitação, de medicalização da família e do combate ao alcoolismo, fazia parte de um amplo conjunto de disciplinações sociais¹⁶ que partia da interpretação de que as mazelas sociais eram resultado da resistência das camadas pobres às normas de asseio, de moral e dos bons costumes (NUNES, 1984, p. 543). A fim de exemplificar, Rago (1985) assevera que, na habitação popular,

... os indivíduos se amontoam assim como o lixo; os fluxos não circulam, os miasmas pútridos estagnam. A aglomeração de gente, de cheiros fétidos, de detritos e de animais domésticos congestionam o cortiço e o bairro operário, impedindo a livre circulação do ar e da água, a penetração salutar dos raios solares, elementos fundamentais para garantir a saúde do organismo (RAGO, 1985, p. 165).

Ademais, cabe ressaltar que, como as transformações socioeconômicas por que passou o país se refletiram no âmbito da educação, a organização escolar no período da Primeira República recebeu forte influência das ideias liberais e positivistas. De maneira que, conforme o pensamento de Gadotti (2001), o liberalismo político, econômico e educacional provocou desigualdades acentuadas nos diferentes estados, o que acabou por representar um fracasso republicano no campo educacional, no sentido de uma reprodução das desigualdades sociais já existentes, à luz de Bourdieu (1989 e 1992). Logo, constituindo-se numa discussão relevante e crítica sobre a educação brasileira. Haja vista que, para esse autor, a educação escolar se transformou em poderoso instrumento de controle social e de veiculação ideológica a fim de neutralizar os conflitos, controlar a cisão política e manter a estabilidade social, em nome do “bem comum”.

Dado o exposto, urge salientar que a desigualdade que gravitava sobre o tecido social como um todo, incluindo a educação, apresentava um caráter dual e arbitrário, ao cindir educação intelectual e manual, conforme Carvalho (2012). Para a autora, nessa esfera educacional educar e emancipar devem ser tarefas conjuntas, que se complementam para a construção de um projeto de sociedade emancipatório. Sem perder de vista que esse pensamento é defendido por trabalhadores organizados lutando por melhores condições de vida, dadas as suas pauperizadas condições de existência, num cenário de subordinação e dominação da maioria da população.

Nessa direção, na concepção de Carvalho (2012), “existe um consenso na

16 Importa considerar que a medicalização da infância veio como consequência da higienização e, nesse sentido, educação e saúde se uniram como elementos inseparáveis na implantação de um programa de normalização e moralização, que visava manter um forte pilar social, a ordem, pelos bons hábitos. Desde então, a educação passou a ser alvo do poder médico, consequência de toda uma história envolta nos preceitos higienistas e eugenistas (ROCHA, 2003).

historiografia da educação brasileira de que, até a década de 1930, não houve, por parte do governo central, uma preocupação com a instrução popular e com a unidade política [...]” (p. 118). Assim, a estrutura e funcionamento das escolas em cada um dos Estados possuíam especificidades próprias, não havia uniformidade a não ser na defesa de que a educação seria capaz de treinar e disciplinar a mão de obra necessária para as novas forças produtivas que estavam surgindo o que viria a diferenciar a educação enquanto habilidade social adequada para civilizar e controlar, tendo a instrução como forma de aquisição dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade (CARVALHO, 2012).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, a pesquisa buscou alargar o repertório de fontes consultadas com o fito de chegar ao entendimento das inter-relações imanentes à questão da infância na perspectiva da missão civilizadora, na construção de uma nação forte por meio da organização de ações educacionais. Haja vista que no discurso da época, projetava-se a ideia do progresso, da “civilização”, comparando-a com as atitudes europeias, especialmente as francesas. Assim, o propósito de civilizar estava na ordem do dia.

Nessa direção, os resultados alcançados no transcurso desta investigação foram compreendidos enquanto discursos e pesquisados pelo método de análise de texto. Por fim, pude observar que há uma gama profícua de obras sobre o tema acerca do Iluminismo e como esse movimento influenciou o pensamento educacional brasileiro, embora não haja total consenso e convergência entre elas, de modo que, com o avançar das leituras, foi tornando-se aos poucos cada vez mais claro desvelar o processo de construção histórico-social do conceito de infância, o qual é repleto de (re)significados.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. **A educação e seus problemas**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1948.

BOTO, Carlota. **Instrução Pública e Projeto Civilizador: o Século XVIII como intérprete da Ciência, da Infância e da Escola**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

CÂMARA, Sônia. **Sob a guarda da República: a infância minorizada no Rio de Janeiro na década de 1920**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CHALHOUB, Sidney. **A cidade febril**. Cortiços e epidemias na corte imperial. São Paulo: Companhia das letras, 1996.

CIAVATTA, Maria (org.). **A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional**. 1ª ed. eletrônica. Uberlândia/ Minas Gerais: Navegando Publicações, 2019.

FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e conflito social: 1890-1920**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ática, 2006.

GOMES, Ângela Maria de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves; e ALBERTI, Verena (org.). **A República no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002.

LEÃO, Antonio Carneiro. **Educação**. Conferência produzida no Salão Nobre do Ginásio de São Bento em São Paulo. I Congresso Brasileiro dos Estudantes. Recife: Imprensa Industrial, 1909.

_____. **A Educação no Brasil**. Revista Atlântida. Mensário Artístico Literário e Social para Portugal e Brasil, v. III, 1916.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 1. reimp. São Paulo: EPU Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1976.

NUNES, Clarice. **Escola primária em uma perspectiva histórica**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 65, n. 151, setembro/dezembro, 1984.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar**. A utopia da cidade disciplinar. Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **Educação escolar e higienização da infância**. Cadernos Cedes 59. Educação pela higiene. Histórias de muitas cruzadas. Campinas, v. 23, n. 59, abril, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1. reimp. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TORRES, Rosane dos Santos. **Filhos da Pátria, Homens do Progresso: O Conselho Municipal e a Instrução Pública na Capital Federal (1892-1902)**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura: Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2012.