

NAÇÃO ORDEIRA E CIVILIZADA: INSTRUÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA NO XIX

Leandro Carvalho Silva¹

Tainah Fernandes Teixeira Lessa²

Introdução

Este artigo é resultado das reflexões oportunizadas pela participação dos autores na disciplina “Tópicos Especiais em Educação: O direito à educação em contextos escolares e não escolares”, ofertada no contexto da linha de pesquisa Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais, do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. A finalidade desta linha de pesquisa é a compreensão e interpretação dos processo e relações educativas que permeiam o cotidiano das instituições escolares formais, não formais e não escolares, para o que se procura identificar processos educativos, relações educativas e sujeitos educacionais que de tais relações participa, das mais variadas formas, e nos diversos tempos - inclusive cronológicos - e espaços possíveis.

Os debates e as reflexões que resultaram nas considerações aqui expostas, foram produzidos de maneira coletiva, como é próprio da produção do conhecimento e da realização da pesquisa em ciências humanas e sociais. Com este trabalho pretendemos socializar o aprendizado, na intenção de participar participar ativamente e colaborar com este processo, sempre em construção, da produção do conhecimento, particularmente no campo da história da educação. É preciso ainda ressaltar que, excepcionalmente para o contexto da citada disciplina, este artigo foi composto e apresentado a quatro mãos, potencializando e aproveitando a proximidade epistemológica e metodológica entre os objetos de pesquisa dos autores, que se debruçam sobre o tema da educação no contexto do século XIX.

Pretendemos problematizar o fenômeno da educação entendido como instrução pública no contexto do século XIX na sociedade brasileira, dando ênfase ao contexto da província de Minas Gerais, a partir de duas considerações distintas e interligadas. Primeiro, compreende o propósito da escola pública no período como estratégia para a formação de um determinado tipo de cidadão, capaz de reproduzir um comportamento considerado ordeiro e civilizado. Em seguida, aponta para a observação daqueles atores sociais que possivelmente se configuraram

¹ Filósofo, assistente social, mestrando em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Contato: nosdiasdehj@gmail.com

² Advogada, mestranda em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Contato: tainahfernandes@gmail.com

como modelos do ideal de civilidade a ser reproduzido, e que se materializam na figura dos filantropos, valorizados no período por seus atos.

O ciclo do reconhecimento ao direito: do discurso, ao texto, ao discurso

O aparecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, reconhecida e aprovada em 1948, é resultado de um lento processo de amadurecimento social, político e humanitário que, no que se refere ao ocidente, percorre a história partindo do advento da democracia grega e da *res publica* romana, passando pelo universalismo cristão, pela associação entre democracia e economia promovida pelo ideário liberal burguês moderno, pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, até que fosse possível, já em meados do século XX e ao menos como pressuposto, a atribuição de *universalidade* aos direitos humanos (COSTA, 2010); universalidade que diz respeito não apenas à existência de liberdades individuais, ou à garantia formal de acesso e participação política, mas além disso, como faz notar o teórico britânico Thomas Humphrey Marshall (1893-1981), trata-se da garantia de efetivação da oferta de bens e serviços indispensáveis à emancipação do indivíduo e das coletividades humanas, na ótica do alcance de um estado de bem-estar. É este o marco que delimita o aparecimento da educação como um direito humano universal, motivo pelo qual estará presente na redação da Declaração Universal de Direitos Humanos, categorizada em seu artigo 26 como direito à instrução.

Adicionalmente, o esforço de democratização da escola pública, levado adiante no Brasil na segunda metade do século XX, tem como âncora este pressuposto, mesmo que as iniciativas para o alcance de seus efeitos sejam tão tímidas quanto recentes. De fato, é necessário perceber o conjunto de contradições que envolvem as tentativas de garantia - e também de interrupção, negação ou subtração - de direitos, quaisquer que sejam; especificamente no caso da educação, tais contradições tornam-se mais claras cada vez que se olha para a questão, sob os diversos ângulos possíveis. Para a linha de análise que vamos adotar aqui, será de proveito o marco legal da educação no Brasil, e por isso tomamos como referência, de início, o que diz a Constituição Federal. Em seu artigo 6º, a carta magna caracteriza a educação como *direito social*, e lhe dedica os artigos 205 a 214 como fundamentos de sua organização no território nacional. No entanto, isso é o que diz a lei. É preciso uma atitude de aprofundamento para compreender que o texto constitucional é resultado - consequência, e não causa - de um conjunto de relações e interações sociais muito mais amplo, dos quais os discursos públicos das autoridades constituídas - legalmente, moralmente ou simbolicamente - é uma fração de significativa importância.

Os discursos públicos das pessoas envolvidas no processo de debate da questão educacional brasileira são frequentemente direcionados a colocar a educação como a única solução dos problemas sociais, como se fosse uma espécie de remédio milagroso, ou fórmula mágica capaz de, em um instante, eliminar todos os entraves para o pleno desenvolvimento da sociedade e de seus cidadãos. Poucas formas discursivas poderiam ser menos factíveis, muito embora seja necessário entender a intencionalidade e a utilidade pragmático-política de tais discursos. Proclamados nas casas legislativas do país, tais discursos vêm a servir, historicamente, de mecanismo propagador de um imaginário que acaba por favorecer este ou aquele grupo político, mas exime-se de guardar conexão com os dispositivos legais a que se referem. E sendo a Constituição a norma da qual todo ordenamento retira seu fundamento de validade, sua instrumentalização através do discurso se presta justamente à relativização de sua validade; paradoxalmente, sendo a educação proclamada exaustivamente como direito, uma vez que as condições de sua garantia em pouco ultrapassam o nível do discurso, torna-se assim direito alienado. Por este mecanismo fica mantido, entre a existência do direito e a sua efetividade, um abismo a ser superado, e este abismo preenche-se historicamente de um amplo repertório de violações, facilmente constatadas no cotidiano. Tal situação proclama a insuficiência – embora nunca a sua dispensabilidade – da simples existência de documento escrito para garantia do direito. Faz-se portanto necessário perceber a construção histórica do documento em relação ao conjunto de contradições e relações vivenciadas pelas pessoas concretas, no momento mesmo em que os produziram, e outorgaram ou promulgaram.

Direito à educação: disputa de sentidos

A disputa pelos sentidos atribuídos à educação, ao direito à liberdade de expressão, ao próprio direito ao trabalho, é um fenômeno que acompanha o próprio desenvolvimento daquilo a que podemos chamar educação. Tal disputa se faz sentir com bastante intensidade no tempo, e no tempo presente tendemos a vivenciá-la ainda mais intensamente. Diante disso, é necessário compreender a diferença entre o *reconhecimento* do direito à educação e a *garantia* ao direito à educação, sobretudo porque aquilo que pretendemos caracterizar como garantia não pode se limitar à mera ampliação do acesso à instituição escolar (GENTILI, 2009).

Em uma análise acerca dos sessenta anos da Declaração de Direitos Humanos, Gentili (2009) avalia seu impacto na América Latina, os avanços e os entraves que ainda existem, e detecta a persistente contradição entre a necessidade da garantia do direito e os limites impostos por uma lógica relacional orientada por um modelo limitado de democracia, a saber, aquele que subsume

o modelo político democrático ao modelo econômico capitalista. Esta limitação faz com que a perspectiva da educação seja compreendida com parcialidade, orientando seus resultados para o desenvolvimento de capital humano; assim a educação é assumida como apenas mais um recurso para o desenvolvimento econômico, e não um direito de cidadania a ser garantido e universalizado. Consequência desta visão instrumentalizada da educação, que a considera e a transforma em mais um recurso orientado para a manutenção do desenvolvimento econômico, é a privação do direito à educação aos sujeitos que, pela própria lógica de desenvolvimento das relações econômicas, não chegam sequer a almejá-la, e quando o fazem, põem como horizonte último sua própria inserção no contexto das relações de compra e venda de mercadorias. Educação, nesse sentido, é vista e legitimada como *formação para o mercado de trabalho*, que nele deve ser adquirida a preço, e nunca como direito social, ainda menos como ferramenta de emancipação humana.

Se no momento presente o desafio é ressignificar a educação para expandir o sentido meramente comercial de sua proposição, em outros momentos da história brasileira foi necessário esforço semelhante, porque em cada momento a educação serve a um propósito. Podemos observar, por exemplo, que a educação do período imperial brasileiro se dirigia ao fim de *ordenar e civilizar* a nascente nação brasileira, formando, assim, um povo apto para a construção de um Estado nacional apto a ser governado (ALMEIDA, 2011). E se a intenção era a indução do povo a um comportamento ordeiro e civilizado, podemos admitir com alguma segurança que algum *modelo* haveria de ser proposto, modelo este que alcançasse as consciências e se fizesse prática cotidiana: nada melhor, neste caso, do que dirigir o olhar para aqueles que, na sociedade, apresentavam-se como os *civilizados* por definição: os filantropos.

Cidadão ordeiro e civilizado: o propósito da Escola Pública no século XIX.

Assim como na lógica da democracia capitalista a educação é considerada instrumento para o desenvolvimento econômico, no século XIX, com o advento da Independência, a educação, ou mais precisamente a instrução, também serviu a um propósito, qual seja, a formação do cidadão ordeiro e civilizado, “alicerce para a construção da nação brasileira.” (INÁCIO et al., 2006, pág. 24).

Embora recorrente, o discurso que transfere para a educação o encargo de transformar a realidade social, remete ao início do século XIX, uma vez que no Brasil, a instrução pública foi parte importante do projeto que pretendia a construção do novo estado-nação, recém-independente, e constituiu-se numa das “principais estratégias civilizatórias do povo” (VEIGA,

2002, pág. 97). A escolarização pública tinha como destinatária, naquele contexto, a parcela da sociedade que no entendimento das elites do período, precisava ser civilizada: crianças pobres, negras e mestiças. O cunho civilizatório, marca da escolarização pública no Brasil Império, objetivava a produção de uma coesão social que, no entanto, demarcava claramente as vias pelas quais devia ser alcançada: instrução pública direcionada especificamente para as crianças pobres, haja vista que “para suas crianças haviam meios próprios de educação” (VEIGA, 2008, pág. 504). O projeto civilizatório em curso pretendia estabelecer e manter a ordem, num viés orientado ao projeto de sociedade que, para realizar-se, necessitava formar um povo disciplinado e governável, desde a infância (ALMEIDA, 2011). O molde inicial previa a propagação da instrução a toda população, pois acreditava-se que a escola constituía-se em um local privilegiado para as “mudanças comportamentais dos indivíduos”, ou seja da “população irracional que precisava ser educada” (PEREIRA, 2017, pág. 34).

O discurso que coloca a educação como instrumento, como meio para a consecução de outros fins e não como um direito do homem, do cidadão, é continuamente retomado nas plataformas políticas e em certos meios de comunicação. Não é raro, no século XXI, ouvirmos o eco de um dos lemas propalados no século XIX, segundo o qual “abrir escolas é fechar cadeias”. Os fundamentos de tal pensamento, que reverberou no Brasil oitocentista, nas palavras do poeta, romancista e senador francês Victor Hugo (1802-1885), é repetido nos discursos mais recentes quando o assunto é a criminalidade brasileira. Normalmente, remete-se ao discurso do antropólogo mineiro Darcy Ribeiro (1922-1997), proferido em 1982, quando afirmou que a educação é o caminho para reduzir a criminalidade. Na ocasião, dizia o antropólogo: “Se os governantes não construírem escolas, em 20 anos faltará dinheiro para construir presídios” (RIBEIRO, 1982, *apud* MATAIS, 2017, pág. 1).

O que temos visto é que há um consenso em torno da ideia de que tal profecia se confirmou. A relação entre educação e criminalidade busca uma suposta fundamentação nos dados disponibilizados pelo Levantamento do Departamento Penitenciário Nacional, segundo o qual embora mais da metade dos presidiários tenham idade inferior a 29 anos, apenas 9,5% concluíram o ensino médio, enquanto a média nacional gira em torno de 32%. Ainda no que diz respeito ao encarceramento, a taxa mundial de aprisionamento, que gira em torno de 144 detentos por 100.000 habitantes, no Brasil alcança a cifra de mais de 300 presos por 100.000 habitantes.

Apesar de o discurso parecer novo, a relação entre educação e criminalidade não é recente, sua origem tem raízes históricas e remete ao século XIX, tal relação foi observada por Patto (2007)

ao analisar os parecer de Rui Barbosa sobre a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior. Em seu trabalho a autora argumenta que diante do iminente fim do regime escravocrata e do aumento da população urbana, o combate à criminalidade através da instrução tornou-se a estratégia das elites brasileiras, sobretudo porque naquele momento reinavam as máximas “escolas cheias, cadeias vazias”, “quem não sabe escrever em linha reta, não sabe viver em linha reta”.

O filantropo: modelo para o cidadão ordeiro e civilizado.

Quando o jornal *Abelha do Itaculamy* publicou a edição do dia 23 de janeiro de 1824, estampava na primeira página a resposta de Sua Majestade à representação do Senador da Província de Minas Gerais sobre o projeto de Constituição que seria outorgada ainda naquele ano. No comunicado, Dom Pedro I anuncia a ordem de suspensão das eleições para a Assembleia Constituinte, por entender que no projeto de Constituição que tem em mãos “estão exarados os Meus Sentimentos Constitucionaes, o Meu Amor pelo Brasil, e a Minha Philantropia: elle seguramente é digno do Monarcha, e do generoso Povo Brasileiro (...)”. Dentre os registros disponíveis na hemeroteca digital da Biblioteca Nacional, esta é a primeira ocorrência do termo *filantropia* em um veículo da imprensa mineira no século XIX. Traz consigo toda a carga simbólica de ser utilizado pelo imperador em pessoa para adjetivar a si mesmo. Depois desta ocorrência, e apenas naquela década, os jornais da imprensa mineira estamparam o termo em seus veículos, com várias grafias e nas mais variadas situações, no mínimo 85 vezes, e pelo menos mais 731 vezes nas décadas seguintes. Talvez tenham sido mais numerosas as ocorrências nos veículos de imprensa, e seguramente foram mais numerosas, se considerarmos outras fontes históricas, como relatórios de presidentes da Província, anais da Assembleia Legislativa Provincial, documentos de associações dos mais diversos matizes, obras de literatura entre outros³.

O que se denomina filantropia no século XIX, é bem possível que constitua um modelo de conduta a ser seguido pela população, e não apenas um conjunto de atitudes tomadas a partir de iniciativas de boa vontade ou de caridade religiosa. Sendo assim, é possível inferir que haja alguma disputa em torno do significado, uso ou intencionalidade da palavra, já que o que querem os filantropos é mais do que reconhecimento social, e toca à adequação das pessoas um modelo ideal. Como no exemplo acima, o uso da expressão filantropia, uso capaz de atribuir

³ Constitui o esforço da dissertação de mestrado de um dos autores deste artigo, em elaboração, um rastreamento destas ocorrências nas fontes disponíveis.

certa cadeia de valores a um personagem histórico, constitui ferramenta poderosa para, sendo veiculado na mídia, induzir as pessoas a reproduzir um comportamento. Uma vez que, aparentemente, pretendia-se que tal reprodução acontecesse no âmbito da instrução pública, é possível lançar a hipótese de que este ambiente estivesse em condições de ser instrumentalizado e direcionado para a construção e propagação de um modelo ideal de conduta, a ser adotado pela população, como já foi mencionado anteriormente: um comportamento pacífico, ordeiro e orientado ao trabalho e ao progresso da nação.

Para Veiga (2002), na Europa do século XIX a escolarização pretende viabilizar a monopolização dos saberes elementares pelo Estado, como consequência da conquista da legitimidade sobre o uso da força física. A escolarização então apresenta-se como estratégia de continuidade do processo de civilização em curso no período, e deste ponto de vista, faz-se necessário resolver o problema da distância dos pobres em relação à escolarização: “(...) os não-escolarizados colocam-se como problema para a efetivação de um programa de civilização (...) porque se refere a um setor da população com especificidades cada vez mais visíveis – a população infantil pobre –, síntese da esperança da produção de nações pacíficas e ordeiras” (VEIGA, 2002, pág. 97).

Tomando este mesmo ponto de partida, e considerando que “(...) é o hospício que produz o louco como doente mental (...), é a escola que produz o analfabeto como ignorante” (*idem*, pág. 91), podemos interrogar, por analogia, se não seria a filantropia que produz o necessitado como dependente, apresentando-se para ele como tecnologia de controle e poder disciplinar, e ainda o abastado como filantropo, elevando sua prática à condição de modelo de conduta a ser disseminada e imitada. A resposta é que parece possível indicar a vinculação entre atitude comportamental – uma atitude contida no que se refere à reação física como possibilidade de resolução de problemas – e lugar social de distinção. As ações destinadas a orientar o comportamento social para a civilidade são mais do que esperadas pelos ocupantes do lugar social de privilegiados: são exigidas, uma vez que a contenção dos impulsos físicos é a condição para que o Estado imponha-se legitimamente como única instituição autorizada ao seu uso; e não restando o recurso à força para a imposição da norma, privilegia-se o exemplo, um mecanismo mais complexo, como condutor moral do imaginário que se deseja criar, “na busca da produção de uma ‘segunda natureza’” (*idem*, pág. 95).

Para não perder de vista a participação do dispositivo escolarização no projeto de civilização almejado pelo século XIX, é necessário ressaltar que o monopólio da força e do saber pelo Estado tornaram “definitivamente necessário para o programa civilizador a incorporação dos

pobres na sociedade civilizada” (*idem*, pág. 97), ainda que de maneira diferenciada em relação às elites. A filantropia, neste contexto, aparece como um dos componentes presente no processo de escolarização, componente que além de oferecer uma resposta à necessidade de incorporação dos pobres à civilização, opera tal incorporação delimitando a modelagem que estes pobres devem observar para que sejam devidamente incorporados. Pois ao mesmo tempo em que se consolida o monopólio do Estado sobre o saber, as estratégias de disseminação e distribuição deste mesmo saber parecem contar com a participação ativa de uma categoria de indivíduos suficientemente imbuída do modelo civilizador de que a instrução pública quer ser portadora.

Considerações finais

A trajetória da escolarização no contexto brasileiro aponta para profundas contradições no que se refere à apropriação da ideia de civilização pela elite política e intelectual local, em relação ao que oferecem para a massa da população. Isso indica também que os objetivos a serem alcançados por tal ideia de civilização são diferentes, e mobilizam recursos diferentes. Conforme Veiga (2002), “ao apropriarem-se do termo civilização, ao longo do século XIX, não o tomaram para se referir a uma nação, mas como forma de produzir sua auto-imagem” (*idem*, pág. 101). O que se pretendia com a apropriação da ideia de civilização não se direcionava a uma visão orgânica de nação, mas à manutenção da cadeia de privilégios que, como vemos até hoje, se prestam a manter, e quando possível aumentar, o abismo – político, cultural, econômico, simbólico – entre ricos e pobres.

Por um lado, é possível perceber que, em parte, a manutenção desta situação se deve a como é considerado, historicamente, o papel da escolarização, já que a sua apropriação tem sido feita não na lógica da garantia do direito, já consagrado pelos textos normativos, mas sempre por um viés instrumentalizador do fenômeno, a fim de garantir privilégios, mesmo que à custa do cerceamento ao direito.

Por outro lado, percebe-se que tal padrão de compreensão se reproduz historicamente a partir da participação objetiva de uma determinada parcela da população, historicamente privilegiada e detentora do acesso a bens e serviços, e que os distribui da maneira que considera mais adequada, novamente, colocando em primeiro plano a intenção de manter uma cadeia de privilégios historicamente estabelecida.

Referências

ALMEIDA, C. B. **Análise do discurso: A obrigatoriedade do ensino primário nos relatórios dos presidentes da Província de Minas Gerais.** In: 34 REUNIÃO CIENTÍFICA

DA ANPED, 2011, Natal. Anais... Natal, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/posteres/GT02/GT02-448%20int.pdf>. Acesso em: 03/08/17.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. INFOPEN** – junho de 2014. DEPEN - Ministério da Justiça. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em 17 de nov. 2017.

COSTA, Cristina. **Sociologia: Introdução à ciência da sociedade**. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2010.

INÁCIO, M. S. et al. **Escola, política e cultura: a instrução elementar nos anos iniciais do império brasileiro**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2006.

MATAIS, A. “Se não construíssem escolas, teriam de construir presídios”, diz Cristovam ao parafrasear Darcy Ribeiro. Estadão. São Paulo. 7 de jan. 2017. Disponível em: <http://politica.estadao.com.br/blogs/coluna-do-estadao/cristovam-buarque-relembra-conselho-de-darcy-ribeiro-sobre-presidios/>. Acesso em: 17/11/2017.

PATTO, Maria Helena Souza. “Escolas cheias, cadeias vazias” nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. Estud. av., São Paulo, v. 21, n. 61, pág. 243-266, Dec. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000300016&lng=en&nrm=iso>. Dia do acesso: 13/06/2017.

PEREIRA, J. C. **Os castigos escolares em Minas Gerais. (1835-1867)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG, 2017.

VEIGA, Cynthia Greive. **A escolarização como projeto de civilização**. Campinas: Revista Brasileira de Educação, nº 21, set-dez 2002, pág. 90-103. ISSN 1413-2478.

_____. **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial**. Campinas: Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, pág. 502-516, dez/2008. ISSN 1413-2478.

Bibliografia

CAVALIERE, Ana Maria. **Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?** In: Educ. Soc., Dez 2014, vol.35, no.129, pág.1205-1222. ISSN 0101-7330

INÁCIO, Marcilaine Soares. **O processo de escolarização e o ensino das primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852)**. Orientador Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho. Belo Horizonte, 2003 (Dissertação de mestrado).

LAGES, Rita Cristina Lima. **As vitrines da civilização:** referências estrangeiras na instrução pública em Minas Gerais no século XIX. Orientador Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho. Belo Horizonte, 2013 (Tese de doutorado).