



EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA: a defesa da moral e da educação em detrimento da instrução nas legislações da infância

Maria Nilvane Zanella¹
Angela Mara de Barros Lara²

Resumo: O artigo sistematiza uma análise sobre as legislações da infância na Primeira República e busca compreender o contexto histórico e político que influenciaram o conceito de educação presente nessas legislações. A pesquisa bibliográfica demonstra que as legislações da infância defendiam uma educação moral e social em detrimento de uma educação para a instrução.

Palavras-chave: Legislação da infância. Educação. Moral.

Abstract: The article provides an analysis of the laws of childhood in the First Republic and seeks to understand the historical and political context that influenced the concept of education present in these laws. The literature demonstrates that the laws of childhood advocated moral and social education rather than an education for knowledge.

Keywords: Legislation of childhood. Education. Moral.

¹ Estudante de Pós-Graduação. Universidade Estadual de Maringá (UEM). nilvane@gmail.com

² Doutora. Universidade Estadual de Maringá (UEM).



1 INTRODUÇÃO

As denúncias realizadas a partir de 1848, sobre as condições em que viviam os trabalhadores da Inglaterra, mobilizaram mudanças que resultou em conquistas sociais para o proletariado e conseqüentemente para as crianças. O presente artigo busca compreender o contexto histórico de implementação das primeiras legislações da infância no Brasil. Para tanto, realiza um recorte datado na Primeira República.

O princípio da igualdade de todos perante a lei, proposto pelo Código Civil Napoleônico em vigor desde 1804, apenas em 1899, conseguiu intervir no âmbito da família para defender uma criança dos maus tratos ocasionados pelos pais. A menina chamada Mary Ellen, tinha nove anos de idade, quando foi retirada de seus pais pelas autoridades judiciárias, devido aos abusos físicos que sofria. Entretanto, para que medidas fossem tomadas, foi necessário que a Sociedade de Proteção dos Animais de Nova York equiparasse a criança aos animais protegidos pela instituição para que a instituição tivesse legitimidade de defesa.

A repercussão do caso contribuiu para que naquele mesmo ano, fosse criado em Illinois (Estados Unidos) o primeiro tribunal de menores da história. Em anos subsequentes a mesma medida foi adotada em outros países: Inglaterra (1905), Alemanha (1908), Portugal e Hungria (1911), França (1912), Japão (1922), Espanha (1924). Na América Latina, os tribunais foram criados na Argentina em 1921, no Brasil em 1923, no México em 1927 e no Chile em 1928 (MÉNDEZ, 1998).

Após a garantia de direitos no âmbito do trabalho, tornou-se possível falar em proteção no âmbito da família. Essa proteção possibilitou ao Estado, interferir na vida familiar. Sendo a pobreza uma ameaça à pretensa coesão social, a partir de então, tornou-se desnecessário infracionar para ser privado de liberdade em acordo com os interesses dos adeptos do sequestro social do conflito. Nesse novo modelo de atendimento, o tempo de institucionalização poderia ser maximizado, com a justificativa de que se estaria, inclusive, prevenindo a marginalidade e observando o bem da criança, já que não existiam dispositivos jurídicos que proibissem o Estado de retirar, por meros motivos de carência ou recursos materiais, as crianças de suas famílias podendo a partir de então o Estado atuar na privação de liberdade dos menores.

Este modelo, chamado tutelar, buscou retirar os menores de idade das instituições penitenciárias para adultos, com a justificativa de que aquelas eram condições deploráveis de encarceramento e de promiscuidade e chegou à América Latina, em 1919, com a promulgação



da primeira legislação específica que responsabilizava sujeitos menores de 18 anos na Argentina.

Nesse artigo, buscamos fazer uma análise sobre o contexto histórico e político de implantação de Leis e Decretos que tratam da infância durante a Primeira República e analisar as referências realizadas sobre a escola pública nesses documentos. Não é objetivo, analisar especificamente as Legislações que tratam da educação escolar. Buscamos compreender como foram dados no Brasil os pressupostos iniciais para a fundamentação de uma preocupação com a educação social e moral em detrimento de uma preocupação com a instrução de crianças e adolescentes. A educação social é aquela não sistematizada, sem intencionalidade e não fundamentada filosoficamente, sendo ela, o oposto da educação escolar. Nesse sentido, busca-se compreender o contexto social em que essas legislações da infância foram promulgadas, bem como, a ênfase dada à educação como fator de coesão social.

2 DESENVOLVIMENTO

No início do século XX, as grandes capitais do Brasil conviviam com o crescimento industrial e, com a explosão demográfica desordenada nas grandes capitais. Os trabalhadores das indústrias moravam em locais precários, chamados cortiços ou vilas operárias “[...] que constituíam um terço das habitações existentes em São Paulo” (CARVALHO, 2010, p. 201). Nesses cubículos, localizados próximos às indústrias, residiam cerca de oito ou nove pessoas, como um dos reflexos dos baixos salários. As jornadas de trabalho eram extenuantes e também vivenciadas por crianças, pois o trabalho infantil era comum.

Em 1921, o presidente da República dos Estados Unidos do Brasil se prepara para formalizar o Código de Menores e na Lei nº 4.242, ao fixar as despesas gerais, autoriza o governo “A organizar o serviço de assistência e proteção á infância abandonada e delinquente [...]” e dentre outras coisas a “Nomear livremente um juiz de direito privativo de menores [...]” (BRASIL, 1921, inciso I). Nos vários parágrafos, alíneas e itens de que trata o inciso I, são dados os princípios que irá reger o Código que seria promulgado em 1927, mas, absurdamente, não eram considerados menores abandonados, aquelas crianças que vivenciavam nas fábricas situações de exploração, espancamento de qualquer tipo ou ainda, violência física ou psicológica.



Entretanto, cabe evidenciar que havia uma concepção de educação vigente à época que era, pela Lei, transmitida, sendo que, às menores do sexo feminino, deveria ser ministrada a educação doméstica, moral e profissional (alínea b), enquanto que aos menores abandonados e delinquentes “[...] será dada modesta educação literária e completa educação profissional, de modo que todos adquiram uma profissão honesta, de acordo com as suas aptidões e resistencia orgânica” (*sic!*) (alínea c).

É possível observar também que, ainda, que o Estado não mantivesse educação pública, a falta de condições morais e econômicas dos pais de provê-la era motivo de suspensão ou perda do pátrio poder. No que tange a responsabilidade do próprio Estado após a apreensão dos menores, os mesmos deveriam ser depositados em local conveniente, sendo então, providenciada a sua “[...] guarda, educação e vigilância [...]” (*sic!*) (§ 8º) até a decisão de mantê-los em qualquer instituição do Estado ou devolvê-los aos pais em caso de reclamação. A inexistência de reclamantes por um mês era suficiente para fossem declarados abandonados.

Em 1923 o Decreto nº 16.272 aprovou o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes. Arthur da Silva Bernardes, então presidente, iniciou o Decreto estabelecendo que o objeto da Lei é “O menor, de qualquer sexo, abandonado ou delinquente [...]” descrevendo as mesmas características já apresentadas no inciso I da Lei nº 4.242 de 1921.

Em âmbito internacional a Liga das Nações, aprova em 1924, o primeiro documento histórico que proclama direitos específicos para as crianças. Esse documento é considerado como a primeira Declaração dos Direitos da Criança, também denominado de Declaração de Genebra. Nesse mesmo ano, os membros da Liga das Nações, se organizam para produzir orientações para a elaboração dos livros didáticos públicos, para que estas servissem de instrumentos ideológicos para a manutenção da paz mundial (VALDERRAMA, s/d).

Em acordo com essas orientações, o ensino na década de 20, em defesa dos princípios do liberalismo, liberdade e individualismo, passa a utilizar os fundamentos teórico-metodológicos de Maria Montessori, como demonstra o Decreto nº 2.847 publicado pelo Governo do Estado de São Paulo que aprovou o regulamento das escolas maternas que funcionavam nos Centros operários. Nesse documento são detalhadas: as orientações de funcionamento, os móveis, como devem ser organizadas os armários e a escrituração dos



documentos, como serão realizados a chamada, a higiene, a alimentação das crianças, a disciplina, o recreio e a organização dos materiais pedagógicos, não se esquecendo, obviamente, da Coleção de material Montessoriano com o respectivo armário (SÃO PAULO, 1925).

Em 1926, o Decreto nº 5.083 institui o Código de Menores. O documento apresenta avanços relativos sobre o trabalho dos menores de 18 anos, proibindo efetivamente o trabalho de criança com menos de 12 anos e delimitando os locais e condições de trabalho para os que tivessem idade entre 12 e 14 anos. Esse Código de menores será substituído em 1927 pelo Código de Menores - Melo Mattos (Decreto nº 17.493-A) que atribui ao Juiz de Menores o poder de decisão sobre o destino destes. O Código estabeleceu como dever da família prover as necessidades básicas da criança, cabendo ao Estado elencar medidas assistenciais e preventivas que minimizassem a infância abandonada nas ruas em acordo com os pressupostos higienistas: “O menor de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código” (Artigo 1º, BRASIL, 1927).

As finalidades educacionais das medidas punitivas sempre estiveram presentes nas legislações citadas, fosse pela utilização de termos como escola de preservação ou de reforma, casa de educação, estabelecimento de educação em modelo de internato ou ainda, em se tratando da educação do menor no seio da família.

Ocorre que, a educação preconizada sempre vinha acompanhada dos pressupostos de correção e controle. Não se falava, por exemplo, em educação escolar sistematizada, mas da realização de atividades que possibilitassem aos menores responder às demandas do mundo do trabalho, o que justifica que parte das legislações que tentavam regular o trabalho precoce pressupunha comprovação de frequência anterior à educação primária.

Sem dúvidas, foi significativo o estabelecimento de limites para o trabalho de crianças e adolescentes, apresentado nas Legislações da infância da época, entretanto, sem condições de frequentar as escolas públicas, tendo em vista que não existiam vagas para todos e nem mesmo os programas suplementares (materiais pedagógicos, uniformes, transporte, etc.), a seletividade dos que permaneciam nas escolas era de grande monta, o que justifica a presença de crianças e adolescentes nas ruas das grandes capitais, dando início à figura do chamado ‘*trombadinha*’.



O Código Melo Mattos buscou unir justiça e assistência na figura do juiz de direito, apesar de conceber a infância pobre como potencialmente perigosa, a Legislação, assim como o atual Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), não foi bem aceito pelos defensores do liberalismo, como demonstra o excerto do *Jornal do Commercio* de 18 de agosto de 1929:

[...] as providências tomadas pelo honrado Juiz de Menores, aliás, em cumprimento de lei, [leia-se, Decreto 16.300] põem a indústria brasileira numa situação precária, elevando o custo da vida do proletário e até tirando à miséria das ruas os menores de 18 anos. Não é possível, adiantou, na maior parte das nossas fábricas, o trabalho com horas diferentes, pois o serviço começado por uns, os maiores, são acabados pelos menores, e a terem estes de trabalhar 6 horas, lógico (PINHEIRO; HALL, 1981, p. 233).

Talvez seja possível dizer, que a inexistência de um sistema de educação e de políticas públicas (assistência social, saúde, lazer, esporte etc.), paralelas às leis de proteção trabalhistas, - que foram motivadas pelo excedente de trabalhadores -, contribuiu para que anos depois (na década de 60) a união da justiça e da assistência fosse substituída pela união da justiça com a repressão.

A ausência de políticas de proteção para crianças e adolescentes, filhos dos operários é evidenciado inclusive pelos industriais como justificativa para manter os menores no trabalho. “Há menores que chegam a apurar quinhentos mil-réis mensalmente e sustentam suas famílias; [...]. Na fábrica estão sob vigilância de seus pais. Despedidos: iriam ficar desacompanhados e ociosos, em suas casas ou no meio da rua” (PINHEIRO; HALL, 1981, p. 234).

A luta por uma escola que instrísse em detrimento de uma escola que visasse apenas o ensino da moral e dos bons costumes não satisfazia o próprio Presidente Arthur Bernardes, que ao proferir o discurso de término de mandato em 1926 se mostrava insatisfeito com o fato de que a luta pela escola pública e laica colocasse a educação moral ou social “[...] em plano inferior ao da instrução” (BRASIL, 2009, p. 54). Em outro discurso o Presidente enfatiza que a baixa moral das classes sociais brasileiras era culpa do ensino escolar neutro em detrimento do ensino religioso. Em alusão a isso Johan de Bruin, operário Holandês e membro da *União Geral dos Trabalhadores*, rebate a questão no *Relatório sobre a situação operária no Brasil* enfatizando que a Classe operária possui argumentos para provar que os problemas morais não estão relacionados com a religião visto que em diversos Estados,



[...] onde o clero tem o poder nas mãos, a classe operária está completamente degenerada. Lá a sífilis é comum. [...]. É assustador o uso de bebidas alcoólicas. Assassinatos e homicídios ocorrem todos os dias. Isto acontece em estados onde a Igreja tem o poder sobre tudo (PINHEIRO; HALL, 1981, p. 315).

Em oposição a defesa do ensino popular, laico e técnico-profissional defendido pelos trabalhadores do movimento operário ao longo da Primeira República e pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), o Estado passou a incentivar que os donos das indústrias criassem espaços escolares em seu interior, que foi divulgada, como sendo, como vantajosa para os patrões, tendo em vista que: “A fixação do operário na fábrica e a possibilidade das mães trabalharem com eficiência, uma vez que os filhos de tenra idade ficam confiados às Escolas” (PINHEIRO; HALL, 1981, p. 211).

Em 1925 a Circular número 399 do Centro dos Industriais de Fiação e Tecelagem informava que em relação às Escolas Maternais que funcionavam no interior das fábricas era responsabilidade dos patrões: o prédio necessário para atender no mínimo 150 alunos, a alimentação de crianças e funcionários da escola e o médico, que seria o mesmo da fábrica. Por outro lado o Governo teria como encargo: o material escolar (caro e abundante) e o pagamento do quadro de profissionais, o que nos permite aventar a hipótese de que a manutenção das escolas e creches maternais no interior das indústrias pressupunha mais do que benevolência por parte do empresariado capitalista e do próprio Estado, buscava senão desmobilizar as escolas organizadas pelos próprios trabalhadores do movimento operário. Escolas que buscavam dar aos filhos dos trabalhadores mais do que uma educação moral, buscavam o acesso à instrução.

3 CONCLUSÃO

Na concepção de Carvalho (2012, p. 118) “Existe um consenso na historiografia da educação brasileira de que, até a década de 30, não houve, por parte do governo central, uma preocupação com a instrução popular e com a unidade política [...]”. 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, da instrução como forma de aquisição dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade.

Ainda que sejam necessárias maiores evidências de pesquisa futuras para comprovar, supõe-se que esse último modelo, era o preconizado pelas escolas defendidas pelo movimento operário e por isso o Governo e os industriais se propuseram a criar escolas maternais e creches no interior da fábrica, seguindo os pressupostos montessorianos, como foi o caso específico do Estado de São Paulo, em defesa de uma educação nos moldes liberais.

Apesar de existirem projetos e deputados que defenderam, na Primeira República, o acesso universal à educação básica, essa bandeira não foi encontrada nos defensores das legislações da infância. Assim, é possível observar que naquele contexto não se privilegiou a educação pública de qualidade e nem mesmo a estruturação de um sistema educacional, visto que, cada Estado possuía orientações específicas. Houve, no entanto, o dispêndio de recursos públicos para a manutenção de escolas que eram utilizadas de maneira ideológica pelos empresários. Essas iniciativas buscavam apenas o controle social da infância *potencialmente perigosa* ou *em perigo de o ser*, em acordo com a legislação vigente.

Para finalizar, convém mencionar que as pesquisas realizadas sobre a educação escolar dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil, demonstram que mesmo após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) o que se busca para esses adolescentes não é a instrução escolar, mas a educação moral e para tanto as escolas que funcionam nesses espaços de privação de liberdade são cada vez mais destituídas de um currículo denso de conteúdos em favor de uma formação moral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 4.242 de 6 de janeiro de 1921**. Acesso em: 07/dez./2012. Disponível em: <http://www.ciespi.org.br/bases-de-dados/base/buscar-legislacao-brasileira?art_catid=15&legislacao_ano=1921+-+1930&art_title=1921&task=search&config%5Bsearch%5D=buscar_legislao>.

_____. **Decreto 16.300 de 31 de dezembro de 1923**: Approva o regulamento do Departamento Nacional de Saude Publica. Acesso em: 05/dez./2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16300impressao.htm>.



_____. **Decreto 5.083 de 1 de dezembro de 1926:** Institui o Código de Menores. Acesso em: 05/dez./2012. Disponível em: <<http://www.ciespi.org.br/bases-de-dados/base/buscar-legislacao-brasileira/367-decreto-n-5-083-de-01-de-dezembro-de-1926>>.

_____. **Presidente (1922-1926):** discursos selecionados do Presidente Arthur Bernardes. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2009. 60 p.

_____. **Decreto 17.943-A de 12 de outubro de 1927:** Código de Menores – Melo Mattos: Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Acesso em: 05/dez./2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm>.

CARVALHO, Rodrigo Janoni. Trabalho e vida do operariado brasileiro nos séculos XIX e XX. In: **Revista eletrônica arma crítica**. A. 2, n. 2, mar./2010. p. 200-208.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012. 317 p.

LIMA, Débora Arruda Queiroz. Evolução da legislação que protege a criança do trabalho infantil. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 13, n. 1750, 16/abr./2008. Acesso em: 4/dez/2012. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/11163>>.

MÉNDEZ, Emílio García. **Infância e cidadania na América Latina**. São Paulo: Hucitec/Instituto Ayrton Senna, 1998.

PINHEIRO, Paulo Sérgio; HALL, Michael M. **A classe operária no Brasil: documentos (1889-1930): o movimento operário**. São Paulo: Alfa-Omega, 1979. Vol. I.

_____. **A classe operária no Brasil: documentos (1889-1930): condições de vida e de trabalho, relações com os empresários e o Estado**. São Paulo: Alfa-Omega, 1981. Vol. II.

SÃO PAULO. **Lei 3.847, de 14 de maio de 1925:** aprova o Regulamento das escolas maternas. Acesso em 07/dez/2012. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925/decreto%20n.3.847,%20de%2014.05.1925.htm>>.

VALDERRAMA, Fernando. **La Unesco y la educación: antecedentes y desarrollo**. [México]: Unesco, [s/d]. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/pdf/VAL-DERRA.PDF>>. Acesso em: 01/jun/2012.