

EDUCAÇÃO E MODERNIDADE: O PROJETO CIVILIZADOR DA ESCOLA MODERNA

GIANE LUCELIA GROTTI

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – PPGE/Ufac, gigrotti@gmail.com

ADRIANA RAMOS DOS SANTOS

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – PPGE/Ufac, adriana.santos@ufac.br

LETÍCIA MENDONÇA LOPES RIBEIRO

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. Pedagoga da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, leticiamendonca@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar uma reflexão sobre o conceito de modernidade e sua relação com a construção de uma escola brasileira moderna. Apresenta os vieses que ajudaram a construir uma proposta de uma escola moderna, traçando um perfil de aluno para ocupar este lugar. O estudo apoiou-se teoricamente em autores como, Fer (1998), Lahuerta (1997), Argan (1992), para tratar dos conceitos relativos a modernidade, moderno, modernização. Sobre educação, o trabalho está ancorado em autores como Vidal e Nunes (2000), Kuhlmann (2004) dentre outros. Metodologicamente caracteriza-se em um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, conforme descrevem Lüdke e André (1986), Chizotti (2005) e Severino (2016). Os resultados apontam que o projeto civilizador instaurado nos anos de 1920 a 1940, no Brasil, prescreveu uma série de ações que mobilizaram todo o fazer pedagógico disciplinador, permeado de medidas eugênicas e médico-higienistas, como justificativa para se alcançar uma educação moderna.

Palavras-chave: Modernidade, Escola moderna, Projeto civilizador.

INTRODUÇÃO

Os temas, educação e modernidade, nos parecem assuntos já abordados de forma extenuante, mas sempre se há maneiras novas e tentadoras de apresentá-los mesmo porque o ponto de vista que foram apresentados até então, foram perspectivas vista de determinados ângulos, de modo que não se pode abranger a plenitude de suas acepções. Nessa direção, a fim de trazer algumas considerações sobre a modernidade no contexto educacional, tomaremos como ponto de partida definições sobre este conceito, à luz de alguns autores que são referências importantes para tratar desta temática. Em seguida, apresentamos a metodologia em que o trabalho foi pautado e na sequência prosseguimos com alguns aspectos das proposições de uma pedagogia para o contexto da modernidade. Ou seja, como a educação se forjou dentro deste movimento, e também, destacamos a forma que a infância foi concebida no contexto educacional. Finalizamos apresentando as considerações finais.

Breves considerações sobre Modernidade à luz de alguns aspectos sociais

Baudelaire (1998) apud Fer (p.9) temos a definição do que seria Modernidade: “[...] o transitório, o fugidivo, o contingente, a metade da arte cuja a outra metade é o eterno e o imutável”. Ressalta-se, portanto, que estes aspectos, em oposição, fazem parte de uma mesma moeda. Modernidade é algo que está em constante estado de modificação, o ser moderno é complexo, é estável e ao mesmo tempo, efêmero. Este movimento é percebido na cidade, na metrópole. Como dito, está em permanente renovação, mutação, “demarcando um território em movimento”, e essa agitação muitos a chamam de modernização (p.10).

Bobbio (1998) esclarece a definição de modernização como sendo “o conjunto de mudanças operadas nas esferas política, econômica e social que tem caracterizado os dois últimos séculos” (p.766). Esta modernização é datada da Revolução Francesa e também atravessa a Revolução Industrial Inglesa e, a partir de então, provocaram uma série de mudanças sociais em seus diversos aspectos. Nesse sentido, o registro que Bobbio (1998) faz em relação ao anseio da Modernização se enquadra com as discussões que Fer (1998) e Argan (1992) realizaram ao destacarem que os agrupamentos, os

ordenamentos sejam estes nas obras artísticas, sejam nas estruturas arquitetônicas urbanísticas, ou outros quaisquer movimentos,

[...] pretende fornecer uma resposta aos questionamentos relacionados com os fatores que dão origem à extraordinária variedade de formas políticas, sociais e econômicas e elaborar instrumentos que permitam influir no desenrolar do processo de Modernização e controlar sua evolução, dirigindo-a para os fins desejados (BOBBIO, 1998, p.766).

Para complementar a conceituação do que seja moderno Teixeira (1995), contribui no sentido de que o moderno é um “[...] nome oco, quer dizer, um nome que pode ser recheado com vários conteúdos” (p.13). Sendo o Moderno:

um índice, tipo de signo que veicula uma significação para alguém a partir de uma realidade concreta em situação e na dependência da experiência prévia que esse alguém possa ter tido em situações análogas. (TEIXEIRA, 1995, p.13 e 14).

Essas situações, as que denominamos de modernas, são as que remetem a um período, uma época anteriormente vividas, interpretadas, classificadas e comparadas com o atual, buscam revolucionar radicalmente as modalidades e finalidades anteriores. Isto é similar ao que Argan (1992) irá dizer sobre o *Modernismo de vanguarda*. Ou seja, uma peculiaridade de quem sem move, a vanguarda, está à frente de seu tempo, traz consigo o elemento original, o novo, em contraposição ao já conhecido.

Nos últimos anos do século XIX a profusão de estilos, movimentos artísticos foi tão grande e diversa que “é preciso encontrar uma síntese, obter a soma de tantas pesquisas divergentes, definir qual pode ser a função e o valor da sociedade da época”. (ARGAN, 1992, p.215).

Argan (1992) a partir de sua análise de Gaudí e outros indaga que:

Ao contrário do que se gostaria, a arte não pode ser “de seu tempo”: ela antecipa a ele com o sentimento do *progresso* [...], ou se dobra sobre o passado com o sentimento da *decadência*. O progresso é racional, a decadência inevitável. O contraste reflete o dilema mais grave: o progresso, motivo de orgulho da sociedade moderna, é uma ascensão da humanidade para a salvação ou uma louca corrida para a ruína? (ARGAN, 1992, p.225).

É neste imbróglgio que, ser moderno, envolve, ora progresso, ora decadência. Em meio a estas considerações Argan tece mais alguns argumentos que são contemplados no texto de Fer (1998) quando esta se refere a Baudelaire: “os termos moderno e modernidade não são passíveis de definição fixa; pelo contrário, são relativos e sujeitos a mudança histórica” (p.10). É o caso que Argan vem analisando durante o percurso que escolheu para ilustrar o caminho que trilharam a arquitetura, o urbanismo e a pintura. No final deste trajeto, faz um alerta sobre onde se pode chegar, visto que, algumas obras já apontaram o fim, a continuação ou o recomeço da modernidade.

Um pouco sobre a Modernidade no Brasil

O fim da 1ª. Guerra Mundial teve um forte impacto na indústria e na economia, assim como nos costumes e na política, tais fatos exteriores vieram repercutir no Brasil que a partir deste momento, conforme afirma Candido (1978, p. 8), nasce uma “Mentalidade Renovadora”, “na educação e nas artes”.

Na década de 1920 o Brasil passa pela modernização com suas bases fincadas no discurso republicano. Seria este o momento de fortalecimento da industrialização no Brasil, porém a importação de muitos produtos ainda continuava necessária. A força de trabalho era muito requerida, devido à dependência da importação de bens de produção. Os imigrantes europeus, que vieram para o Brasil e compuseram a categoria de proletários, eram bastante politizados, deste modo, trouxeram a luta por seus direitos trabalhistas, experiências que acumularam em seus países de origem. Diante disso, iniciaram o movimento anarquista e socialista, com fins de conquistarem melhores condições de trabalho.

A década de 1930 foi marcada pelas mudanças estruturais que ocorreram na economia e na política, em decorrência da crise econômica mundial, a crise de 1929, a qual afetou drasticamente a exportação do café no Brasil. Os Estados Unidos eram o maior cliente do café brasileiro, e perante a crise que se instalou, este país passou a não mais importar o mesmo percentual deste produto. Devido a esta diminuição, os preços do café brasileiro, abaxaram abruptamente. Para que não houvesse uma desvalorização excessiva, o governo brasileiro comprou e queimou toneladas de café. Esta configuração, atenuou a oferta, conseguindo manter o preço, do principal produto brasileiro à época, por um determinado tempo. Com a crise do café instalada alguns dos cafeicultores começaram a investir no setor industrial, desenvolvendo assim a indústria brasileira.

Paralelamente, há uma reação as oligarquias cafeeiras, por parte de um parcela da sociedade, que segundo Tolipan (1938, p. 9) foi:

[...] no jovem oficialato do Exército que a oposição às oligarquias tradicionais vai encontrar seus segmentos mais radicalizados: os tenentes serão o baluarte de um processo de contestação política que percorre os anos 20 e culmina na Revolução de 1930 e a derrota das oligarquias cafeeiras.

Tolipan (1983) registra que a Revolução de 1930 marcou o “processo de luta pela modernização da sociedade brasileira, em que o objetivo central era a retirada do poder político das mãos das oligarquias rurais” com isto o processo de industrialização e urbanização se intensificou e outros atores passaram a emergir neste cenário. (p.12).

Candido (1997) salienta que, de modo geral, desde 1920, ocorreu uma “intelectualização” da vida literária que se amplia e adquire padrões de maior exigência. [...] Este processo continua em curso nos nossos dias, significando incontestável amadurecimento” (p.30).

E ainda Lahuerta (1997) nos ajuda a complementar este pensamento quando destaca que durante as décadas de 1920, 1930 e 1940, o modernismo, procura dar um sentido a estas mudanças e se debruça sobre o comportamento dos seres humanos na tentativa de referendar seus posicionamentos sobre nacionalidade, universalidade, tendo como fundo a relação dos intelectuais com o povo.

Isto posto, seguimos com a forma com que este estudo foi construído para se chegar a este texto, e continuamos na sequência com as demais discussões sobre a Pedagogia e a proposta de modernização da sociedade.

METODOLOGIA

Conforme o aporte teórico deste estudo, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, conforme descrevem Lüdke e André (1986), Chizotti (2005) e Severino (2016).

Por se tratar de uma análise a partir de nosso ponto de vista, Chizotti respalda-nos quanto a abordagem qualitativa, pois ela:

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento

não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZOTTI, 2005, p. 79).

Conforme Severino (2006), a pesquisa bibliográfica vale-se de pesquisas realizadas anteriormente e está amparada em livros, artigos, documentos impressos, fotografias. Apoia-se em trabalhos de pesquisas referendados e publicados em periódicos confiáveis e de reconhecida qualidade. Assim, novas pesquisas são produzidas a partir de acervos já publicados.

Sendo assim, a partir dos acervos bibliográficos minuciosamente escolhidos de forma prévia, para a ministração de uma disciplina em determinado curso de Pós-Graduação, o referencial teórico foi separado e após estudo, fichamento em forma de relatórios de leitura e discussões coletivas, foram definidos alguns descritores, quais sejam: Moderno, Modernização, Modernismo, Escola Moderna, Projeto Civilizador, para posterior análise e construção do texto.

O recorte temporal abrangeu as décadas 1920 a 1940, focado na sociedade brasileira, destacando aspectos sociais, econômicos, artísticos e educacionais, considerando também as influências externas que o Brasil passou neste período, necessariamente fazendo o retrocesso e avanços quando necessário, neste marco temporal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Pedagogia no contexto da Modernidade

Segundo Boschilia (2004), a compreensão sobre as práticas pedagógicas implantadas no final do século XVIII, as quais tinham o papel de modelar o cidadão, ou seja, educá-lo moralmente a introdução do aspecto disciplinador no espaço escolar, contribuiu para o surgimento da noção de criança bem educada. Esta boa educação da criança, se tornaria uma distinção entre a criança burguesia e as das camadas populares. (p.131).

A autora destaca as instituições escolares religiosas, as quais cumpriram um papel fundamental, pautadas no movimento moderno, estabelecendo um processo de dominação, através da “disciplina”, e a “biopolítica” (BOSCHILIA, 2004, p.132), ambas agiam no sentido de forjar condutas civilizadas, as

que eram aceitáveis de acordo com o padrão de civilidade. Mesmo assim, a autora ressalta que tais procedimentos não eram suficientes para garantir o interesse dos alunos nas matérias escolares.

Um outro elemento para inculcar a civilidade nos alunos, foi a dominação através do exercício do poder, o qual deveria ser aceito pelos alunos. A estratégia utilizada para que esta dominação chegasse a bom termo, foi o cultivo e admiração por parte do aluno ao professor. O aluno deveria amar o mestre, sendo a emulação o meio mais utilizável nas práticas escolares.

Findo o século XVIII e no início do XIX, esse novo modo de ser, de pensar, o de ser moderno, ganham maior destaque. Ocorre a proliferação dos produtos industrializados, ou seja: uma transformação, uma nova maneira de conceber o mundo, a racionalização estava em evidencia. Veiga (1998, p. 14) explicita que foram “as formas de racionalidade moderna que produziram diferentes sentidos no processo de entendimento da formação dos sujeitos urbanos”, sujeitos ditos modernos.

Veiga (1998) destaca os termos Cidade e Educação, Modernidade e Modernismo, e nos ajuda a refletir um pouco mais sobre como eram interpretados estes conceitos a partir das contribuições de Tony Garnier, urbanista francês e arquiteto, o qual escreveu no primeiro manifesto urbanista o seguinte sobre a cidade pensada: “como princípios diretores a análise e separação das funções urbanas, a exaltação dos espaços verdes que desempenham o papel de elementos isoladores[...]” Garnier apud Veiga (1998, p.171). No destaque o autor descreve uma cidade modelo, nela a escola também agrada as necessidades da urbe industrial, expressando formas hierarquizadas, uso dos espaços pré-determinados, conteúdos selecionados etc. O urbanista deixa transparecer uma compreensão pedagógica das relações entre as pessoas.

No século XIX o urbanismo e a pedagogia tinham como objetivo fazer nascer e cultivar “novos hábitos nas populações”. (VEIGA, 1998, p.172). Uma nova formação para as cidades envolve necessariamente uma nova pedagogia, com conhecimentos voltados para a constituição de sujeitos bem-educados, imbuídos de capacidades peculiares para uma nova vida civilizada a ser assumida.

Por fim, a autora problematiza que a modernidade é a produtora de uma lógica urbana civilizatória e, para tanto, apresenta a cidade como espaço de educação. Os novos projetos partem deste conceito: “reordenamento dos ambientes físicos para a consolidação e desenvolvimento das relações sociais” (VEIGA, 1998, p.175). A autora, sublinha o modernismo como

movimento de rupturas e continuidades: “fascínio pelo progresso, pelo novo, pela transparência, e também o outro lado como: a devastação ambiental, a solidão, [...] o isolamento, e a artificialidade das relações sociais”. (idem, p.178),

A modernidade rompe com as velhas formas de educar, tanto as cultivadas pela família, como aquelas mantidas pela Igreja. O Estado assume o papel da instrução de cunho civilizador, e este conceito é transmitido às famílias através da educação dos alunos. A escola enquanto o “templo do saber” representada em sua arquitetura palaciana legitima o papel do Estado enquanto agente do bem comum. A preocupação com a criança ganha destaque e as novas ciências vem contribuir para com a compreensão das formas de aprendizagem. Criam-se a partir destes novos estudos instituídos pelas novas ciências, “padrões universais de normalidade” (VEIGA, 1998, p.179). Esta é a nova cultura escolar, a moderna.

Toda esta preocupação alcança os diversos campos afetos a educação, como na arquitetura, o mobiliário, o material pedagógico, os aspectos sanitários, que articulam todas as formas para o bom aprazimento de se estar no ambiente que favoreça a aprendizagem, a individualização e em determinados momentos, a socialização.

No período republicano a lei indicava a igualdade entre todos os sujeitos. A escola tornou-se importantíssima na sociedade, pois a ela coube, ao menos no discurso, a tarefa de aceitar todos, independentemente da classe social a que pertencesse o aluno. Na prática, o que se via eram diferenças. A educação estética, a qual falaremos mais adiante, ficou com o papel de minimizar estas diferenças. (VEIGA, 2000).

Com toda esta ebulição de modos novos de se portar, de que tudo estava florescendo, crescendo, Veiga (2000) salienta também outro sentimento, o medo, que pairava sobre a civilização, o sentimento de insegurança, de apreensão, havia uma pluralidade de sentimentos, principalmente nas grandes cidades. Os sujeitos que destoassem do novo modelo de comportamento “tornaram-se um estorvo para o progresso e a almejada civilidade” (p.400).

Nesse sentido, para se alcançar esse novo modelo almejado muitos empreendimentos foram iniciados, inclusive as reformas escolares, todos eles voltados à eliminação do contágio e da reprodução de determinadas doenças e comportamentos considerados inaceitáveis. A polidez, cortesia, enfim, a civilidade eram os padrões que deveriam ser perseguidos e assimilados. Tais reformas também objetivavam “dar vazão ao fascínio e ao belo, concretizar a indústria e a tecnologia, erguer os monumentos da razão

moderna, elaborar o lugar dos indivíduos, demarcando os campos do público e principalmente do privado”. (VEIGA, 2000, p.401).

Estas medidas reformistas foram tomadas, por vezes, até de forma dramática. Cidades como o Rio de Janeiro, Belo Horizonte, no final do século XIX e até início do século XX, a preocupação em formar uma nova estética, levou os menos favorecidos a se afastarem do centro das cidades, pois estas deveriam se modernizar, e se higienizar.

As reformas pedagógicas estiveram carregadas de pressupostos pedagógicos; a referência à necessidade de educação para todos os aspectos é constante nos mais diferenciados discursos e práticas, o objetivo era reformar o povo. (VEIGA, 2000, p. 403).

Essa educação se dignava a incutir constantemente os novos hábitos e valores que precisavam ser forjados e ao mesmo tempo os anteriores apagados. Foi um grande desafio incorporar todos nesta nova concepção política, cultural e social.

A necessidade de uma educação estética que envolvia a música, o canto, a arte, a literatura, o teatro se tornava cada momento mais discutida. A educação deveria trabalhar com a sensibilização estética e desta forma, a pedagogia elevaria o homem a condição de sujeito civilizado.

Vários educadores foram tomados como modelo para se implementar as reformas pedagógicas, tais como: Bacon, Froebel que juntos indicavam uma educação estética para a sociedade que envolvia atividades como: “[...] desenho, o canto, o trabalho manual, a literatura, as festas escolares”. Neste sentido,

[...] a educação estética, tal como compreendida na modernidade, é parte do contexto de valorização das culturas nacionais e, ao mesmo tempo, da valorização do sujeito autônomo, individualizado e racionalizado, que por isso capaz de se identificar com os princípios e valores universalizados, necessários à harmonia social”. (VEIGA, 2000, p.409).

Pretendia-se através da educação criar uma identidade cultural a qual não perdurou muito, ela era excludente e não inclusiva. A tentativa de uma educação estética não foi de todo exitosa, pois como assinala Veiga (2000) “Fazer com que as populações se habituarem ao belo como algo exterior a elas, é de certa forma, disciplinar os seus desejos, [...] acabou por se tornar uma experiência de caricatura estética”. (p.420).

Sobre mais algumas questões pedagógicas Carvalho (2000) trata sobre os modelos pedagógicos, no final do século XIX, em São Paulo especificamente, como a Arte de Ensinar. Na década de 1920 do século XX, a Escola Nova toma para si o discurso de escola moderna.

A Escola Nova, conhecida também como Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi uma nova forma escolar que trouxe renovação ao ensino, em contraposição ao ensino “tradicional”. Esta concepção surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX, surgindo primeiramente na Europa e América do Norte. Seus representantes foram: Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Dewey (1859-1952), Claparède (1873-1940) dentre muitos outros e, no Brasil, como já destacado, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo foram influenciados pelas ideias daqueles.

A Escola Nova chamada de Moderna: o nível primário

As reformas educacionais que permearam os anos 1920 e 1930 apresentaram-se como elementos fundadores da modernidade pedagógica, porém seus antecedentes datam do período pombalino, como sinais dos tempos modernos. Nunes (2000) ao apresentar os (des)encantos da modernidade pedagógica pretendeu vislumbrar a oposição e a heterogeneidade da construção dos espaços da cidade e da escola como produção/reprodução de domínio e opressão, que estão presentes tanto num como noutro espaço. A autora destaca a modernidade pedagógica como uma prática cultural produtora de identidades sociais que só se definiram, como método de produção da diferença, evidenciada na cultura e no meio social.

A escola primária, nos grandes centros, revelava a tensão entre o poder público e privado, deixa de ser extensão da família para ser uma rede de governabilidade em que o município é que determina os limites de dominação, no sentido de “reformatar os costumes das famílias que enviavam seus filhos as escolas” (NUNES, 2000, p.374).

Assim como as cidades iam se modificando, na escola todos os espaços foram remodelados a espaços de aprendizagem, bem como os espaços exteriores a ela, todos estes procuravam educar.

A escola reinventa e resiste ao moderno. É com esta frase que Nunes (2000) clarifica que mesmo com certa resistência ao conceito moderno, a escola pública ajuda a construí-lo, pois o moderno se explica e se exemplifica pelas contradições, pelas indeterminações e pelas incertezas. Os fazeres

autoritários e democráticos se mesclam e se fundem em propostas e medidas educativas que evidenciam essa modernidade pedagógica como podem ser vista também através das contribuições de Vidal (2000), que aborda a Escola Nova como constituinte do discurso renovador, modernizador da escolarização no Brasil.

Conforme analisa Vidal (2000), esta escola nova deveria “oferecer situações em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também da ação (experimentação) pudesse elaborar seu próprio saber. Aprofundava-se aqui a viragem iniciada pelo ensino intuitivo no fim do século XIX, na organização das práticas escolares. Deslocado do “ouvir” para o “ver”, agora o ensino associava “ver” a “fazer”. (VIDAL, 2000, p. 498).

As escolas, as classes, deveriam deixar de ser meramente lugares de memorização e repetição de conteúdos e conhecimentos, para ser palco de atuação, lugar em que os alunos passariam a protagonizar de todo o processo educativo.

A psicologia neste momento, deu suporte científico ao método, respaldando a individualidade, ao processo de experimentação como itens básicos para as relações escolares serem bem sucedidas.

Vidal (2000, p. 499) destaca a “escrita”, a “leitura”, e as “ciências naturais” como disciplinas escolares, dentro deste novo paradigma educacional. Sobre a escrita especificamente neste período, após ter percorrido um longo caminho, sob a égide do discurso higiênico de então, anos 1920 a 1940, paulatinamente, foi sendo substituído pelo discurso da psicopedagogia. A caligrafia muscular foi defendida ante a tradicional caligrafia vertical. A escrita muscular permitia uma escrita mais rápida assim como a vida moderna o requeria.

A leitura, passou ser reconhecida como a leitura de palavras, ou frases, e não mais pela repetição de textos memorizados. Até então, a alfabetização era realizada pelo ensino das letras isoladas. “Apesar da leitura escolar valorizada no fim dos oitocentos e início dos novecentos, ser ainda oral, distinguia-se da anterior pelo cultivo da leitura expressiva e pelo recurso do método analítico”. (VIDAL, 2000, p. 504).

O método analítico, também conhecido como “método olhar-e-dizer”, defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Partindo deste princípio, os seguidores do método começam a trabalhar a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores. Por exemplo, a criança parte da frase para extrair as palavras e depois, dividi-las em unidades mais simples, as sílabas. (VIDAL, 2000).

As ciências naturais foram introduzidas com ênfase no aluno para ser

[...] instado a observar fatos objetos, com o intuito de conhecer-lhes as características em situações de aprendizagem, como excursões ou lições de “coisas”, e na falta destas pelo estudo de desenhos e gravuras. (VIDAL, 2000, p.509, grifos da autora).

O conhecimento surgia da relação do aluno com o objeto, à escola caberia proporcionar o contato dos alunos com o elemento a ser estudado. Coleções dos mais variados campos do conhecimento eram arrumadas com o propósito de auxiliarem o professor no ensino das diversas disciplinas.

A Escola Nova segundo a autora não se firmou como “modelo escolar”, mas oportunizou a criação de novas “formas” de se ensinar e aprender, e modificando a “cultura escolar”. (VIDAL, 2000, p.515).

Marlos Rocha (2004), ancorado nas palavras de Marta Carvalho destaca que este período, as primeiras década do século XX, o que prevalecia era:

[...] um projeto de cunho civilizatório, num intuito de modelação a uma modernidade previamente concebida; disciplinador do povo à nação, porém, hierarquizando a população; tutorial na condução do povo, sob a direção de uma elite culta; enfim construtor de uma conformação nacional marcadamente autoritária.(ROCHA, 2004, p.141).

O que foi exposto até o momento pareceu um tanto linear, mas convém ressaltar que entre o período de 1924 com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), até a Conferência Nacional de Educação ocorrida em Niterói – RJ em 1932, pretendeu manter o processo educacional comum para todo o país, sem se considerar a extensão das consequências de tal propositura.

Infância, Educação e Modernidade

O final do século XIX e início do XX, foi um período em que a infância e sua educação constituíram o discurso sobre a edificação da sociedade moderna. Tal discurso se valia da prerrogativa da necessidade de progredir, modernizar, civilizar. A educação foi marcada pela influência eugênica e médico-higienista. Inaugura-se a era das descobertas bacteriológicas.

Ferreira (2004) salienta que “a medicina consolidou o seu prestígio científico e isso tornou quase inevitável a medicalização da sociedade” [...] emerge o desenvolvimento da Higiene que vai conhecer uma grande

visibilidade e até protagonismo na definição das políticas de saúde (FERREIRA, 2004, p.97-98).

A modernização da abordagem da higiene permeou o discurso higiênico-pedagógico que se debruçou sobre a criança. Ferreira (2004) assinala que ainda mais cedo, no marco temporal, na segunda metade do século XVIII, há uma crescente preocupação com as questões relacionadas aos cuidados com a higiene da criança e esta preocupação avança ao XIX. Nesse período, alguns trabalhos são veiculados no sentido de orientar como se deve cuidar da saúde dos pequenos. São obras de puericultura que indicavam cuidados desde a gravidez até a primeira infância. À medida que o século XIX chega ao fim, há o aumento da preocupação com a proteção à infância, e isto pode ser evidenciado em questões admitidas nos trabalhos acadêmicos sobre medicina.

No século XX a confiança médica se alarga devido à evolução científica ocorrida ao longo do século XIX. Diante disso,

[...] sendo a escolarização uma bandeira política do Estado contemporâneo, vendo-se quanto tal fenômeno se tornava inevitável na construção de países progressistas e quanto era fundamental na afirmação da modernidade ocidental, a escola tornava-se logo uma instituição apetecível para aqueles médicos que apostavam numa estratégia profilática e preventiva. (FERREIRA, 2004, p.102).

São ratificadas neste contexto, duas linhas de abordagem.

A primeira abordagem é relativa às doenças infectocontagiosas e a construção de prédios escolares são objeto médico-pedagógico do discurso higienista, e a segunda abordagem, trata das doenças produzidas pelo próprio trabalho escolar. A medicina indicava maneiras de curar as doenças e medidas profiláticas, bem como, apontava as doenças que decorriam das atividades escolares. Parecia às vezes que o discurso médico era contra a “generalização da escola” (FERREIRA, 2004, p.107).

A preocupação era manter um adequado e saudável desenvolvimento das crianças e as condições do ambiente físico deveriam ser benéficas, favoráveis.

Levando em consideração tal preocupação, com base nas teorias positivista e experimental que então dominava a ciência médica, a pedagogia acatou sua concepção e passou a incluir os conceitos médicos para que houvesse, “progresso pedagógico” (FERREIRA, 2004, p.104). Isto acelerou a intromissão da medicina nos processos de aprendizagem, como por exemplo: adequação das atividades físicas, descanso, horários, e até nos modos,

métodos de ensinar. As atitudes, os procedimentos, precisariam ser de acordo com a razão científica médico-pedagógica.

Como disse Vidal (2000) citada por Kuhlmann (2004) “A escola nova altera a “cultura escolar” (p.121). Para Kuhlmann (2004) a formação das sociedades portuguesa e brasileira apresenta condições históricas, geográficas, sociais e culturais que acarretam particularidades relacionadas à concepção de infância, aos sentimentos e às práticas de cuidado e de educação das crianças. A modernidade faz da denominação infância um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas a diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, raça, gênero, etc. “As concepções de infância se amoldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos”. (VIDAL, 2000, p. 121).

Kuhlmann (2004) enfatiza que no início do século XX, há a ampliação da preocupação com as relações entre a cidade, a infância, e a educação. A criança pobre ganha espaço nas pesquisas e começa a registrar esta pedagogização médica que tanto influenciou na construção de uma infância escolar moderna.

FINALIZANDO

Diante do que foi exposto, concluímos o seguinte: O papel que a Modernidade desempenhou no contexto educacional dentro da incumbência que foi estabelecida à época, qual seja: a de civilizar a população. Por meio de uma tentativa da chamada educação estética, tentou-se através de seus instrumentos equilibrar a razão e a sensibilidade, porém em vista de não corresponder as reais necessidades e desejos da população, não foi de todo exitosa.

A Escola Nova oportunizou e valorizou até certo ponto, os anseios, os imperativos da população menos favorecida, adotando métodos chamados ativos, influenciados por Froebel, Rousseau e outros.

A influência médico-higienista com princípios eugênicos fez parte desta construção de uma escola moderna, subjugando as crianças/alunos a obter determinados comportamentos que se achavam ser os ideias perante um propósito de formação de civilidade.

Só podemos considerar nesta parte final o que nos disseram Nunes e Vidal (2000) e as parafraseamos: uma escola moderna não deixará de evidenciar suas contradições, um ensino tradicional e um ensino novo coabitaram e ainda coabitam os ambientes educativos. As determinações autoritárias e as democráticas coexistem e se fundem nesta escola dita moderna.

REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio Carlo. O modernismo. In: _____. **Arte moderna**. Tradução Denise Bottmann e Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. (p. 185-226).

BOSCHILIA, Roseli. A escola, o Ensino e o Rito: Cultura Escolar e Modernidade. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (org.). **Escola e modernidade: saberes, instituições e práticas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

CANDIDO, Antonio; CASTELLO, J. Aderaldo. Modernismo. In: _____. **Presença da literatura brasileira**. São Paulo: Difel, 1978. vol. 3. (p. 7- 33).

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Modernidade pedagógica e modelos de formação docente**. São Paulo em Perspectiva. Vol. 14, n. 1. São Paulo, Jan./mar. 2000. ISSN 0102-8839. (p. 111-120).

CHIZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 2005.

BAUDELAIRE, Charles. Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BOBBIO, Noberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUIN, Gianfranco. Dicionário de Política. 11ª Ed. Brasília: UNB, 1998.

FER, Briony. Introdução. In: FRASCINA, Francis (et alii). **Modernidade e modernismo: Pintura francesa no século XIX**. São Paulo: Cosac & Naify, 1998. (p. 3-49).

FERREIRA, Antonio Gomes Alves. Modernidade, Higiene e Controle Médico da Infância e da Escola. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (org.). **Escola e modernidade: saberes, instituições e práticas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

KUHLMANN JR, Moysés. História da Infância: Brasil e Modernidade. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (org.). **Escola e modernidade: saberes, instituições e práticas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In: DE LORENZO, Helena Carvalho; COSTA, Wilma Peres da (orgs.). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997. (p. 93-114).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (p. 371-398).

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Os pioneiros da educação e a nova matriz de modernidade. In: _____. **Matrizes da modernidade republicana**: cultura política e pensamento educacional no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados: Brasília, DF: Editora Plano, 2004. (P. 133-183).

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

TEIXEIRA COELHO NETTO, José. **Moderno Pós Moderno**. São Paulo: Iluminuras, 1995. (P. 13-53).

TOLIPAN, Sérgio. Sociedade e modernização: o Brasil dos anos 20. In: ____ et. al. **Sete ensaios sobre o modernismo**. Rio de Janeiro: Funarte/Instituto Nacional de Artes Plásticas, 1983.

VEIGA, Cynthia Greive.. Educação estética para o povo. In: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (p. 399-422).

VEIGA, Cynthia Greive. Cidade e educação, modernidade e modernismo. In: SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e o processo educativo. In: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (p. 497-517).