

## EDUCAÇÃO, PROGRESSO E DISCIPLINA NA SALVADOR REPUBLICANA: a criança como ponto de partida

José Augusto Ramos da Luz\*

\* Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Professor das Faculdades Jorge Amado – FJA. Doutorando em História Social pela Universidade Federal da Bahia – UFBA E-mail: [ramos.luz@uol.com.br](mailto:ramos.luz@uol.com.br)

**Resumo:** *As idéias sobre educação, povo e nação estiveram cada vez mais presentes no ideário republicano. A educação possibilitaria a construção de uma nação civilizada. A ideologia do progresso trouxe consigo uma visão idealista que caracterizou as ações de uma elite de políticos e intelectuais brasileiros, que acreditavam que leis e reformas poderiam instaurar a modernidade, mudando um cenário moldado por conflitos políticos, crise econômica e miséria social. Na verdade as idéias de civilização e progresso veiculadas pelas elites brasileiras, fundamentadas em modelos europeus e norte-americanos, serviram de parâmetros para efetivar um processo de exclusão e controle do povo que trouxe em adjetivações como apático, doente, bárbaro, inculto, feroz, amorfo, a implícita necessidade de tutela, por parte das elites, das massas consideradas ameaçadoras. A sutileza do controle social podia ser percebida, ao longo de toda a República Velha e principalmente na década de 20, tanto no discurso científico que se associava à educação, quanto no projeto educacional voltado para a infância. O que se pretendia era promover intervenções no comportamento, nos hábitos e costumes do povo, homogeneizando uma complexa realidade para o estabelecimento de um maior controle social.*

**Palavras-chave:** educação; progresso; disciplina; infância.

**Abstract:** *The ideas about education, people and nation have been increasingly present in the republican ideal. Education would make fashioning a civilized nation possible. Progress ideology brought along an idealistic view that characterized the actions of an elite of Brazilian politicians and intellectuals who believed that laws and reforms could install modernity, changing a scenario shaped by political conflicts, economic crisis and social misery. Actually, the ideas of civilization and progress propagated by the Brazilian elites, based on European and North American models, have served as parameters to establish a process of exclusion and control of the people that brought in adjectives as indifferent, sick, barbarian, unknowledgeable, ferocious, amorphous, the implicit need of control, from the part of the elites, of the masses considered menacing. The subtlety of social control could be noticed, along the Old Republic and especially in the 20's, in the scientific discourse associated with education as well as in the educational project thought for the childhood. What was intended was the promotion of interventions in behavior, in the habits and customs of the people, homogenizing a complex reality for the establishment of a greater social control.*

**Keywords:** education; progress; discipline; childhood.

Ao longo da Primeira República (1889-1930), as idéias sobre educação, povo e nação estiveram cada vez mais presentes no ideário republicano. Para os republicanos, o analfabetismo e a falta de escolas e, como conseqüência, a existência de um povo inculto, perigoso<sup>1</sup> e inexpressivo eram as principais causas do atraso do país e não conseqüências de uma sociedade excludente. A educação possibilitaria a construção de uma nação civilizada na qual o povo brasileiro, afastado das nefastas conseqüências do analfabetismo, da corrupção, dos costumes

<sup>1</sup> Christian Topalov mostra como desde a revolução industrial a burguesia utilizava a categoria de “classes perigosas” ao referir-se aos habitantes dos bairros operários das grandes cidades. “Esta representação permitia descrever uma massa humana pouco diferenciada, que habitava espaços urbanos precisos, nos quais se supunha se concentravam os flagelos sociais e onde, a qualquer momento, podia surgir uma ameaça: crimes, epidemias, violência, insurreição. [...] quando se [produzia] uma crise social, [...] a questão [era] reprimir as ‘massas’ consideradas criminosas”. (TOPALOV, 1996, p. 33).

bárbaros e inferiores, seria inserido num projeto republicano que tinha no ideal de progresso um dogma que se tornou o principal motivo das transformações sociais.

[...] a cultura, a ordem e o progresso, factores primordiais da civilização, não são de maneira nenhuma vehiculos de corrupções e, antes pelo contrario, purificam os costumes e conduzem os homens ás mais grandiosas empresas.

A prova está ao alcance de todos, está na comparação dos costumes dos homens de illustração vasta, com os das classes incultas, e por isso todos os homens de senso combatem o analphabetismo, que equivale a combater a barbarie e a corrupção.

[...]

Sendo assim, claro é que não se pode attribuir á Civilização o papel corruptor no desenvolvimento dos vicios, porque as civilizações sempre foram conduzidas pelas élites, e não pelas massas ignorantes e ineducadas: estas só conhecem as revoluções. (CAMINO, 1913 p. 374-475).

Não era possível ter uma nação forte e desenvolvida com uma população amorfa e doentia. Por isso, a escola tornou-se o principal instrumento da utopia republicana de civilização para o progresso, que se traduzia, na modernidade, num instrumento de normatização social, numa utopia política caracterizada por formar cidadãos livres e com *autonomia de vontade*, “capazes de orientar seu comportamento por móveis racionais e ciosos de que, vivendo a experiência da liberdade individual, [poderiam] conhecer e participar do mundo das liberdades públicas” (ADORNO apud SINGER, 1997, p. 23), cuja principal preocupação era evitar, através, principalmente, da disciplinarização e moralização da infância, a anomia social<sup>2</sup>, especialmente na década de 20 em que anomia vai ser sinônimo de anarquia e o amplo processo de transformações sócio-econômicas, políticas e culturais criará uma preocupação com os processos revolucionários, exigindo uma educação que proporcionasse transformações dentro da ordem.

A crença na idéia de progresso, apesar da crise em que vivia a incipiente república brasileira, bem como a certeza da escola como instrumento de transformação, continuaram a ser estímulos que nortearam as ações e as discussões em torno dos problemas da sociedade brasileira.

Talvez, em nenhum outro período da história da sociedade brasileira, a crença na idéia de progresso tenha sido tão significativa quanto na República Velha, refletindo-se em discursos que determinavam mudanças que, longe de caracterizar uma retórica vazia, tinham por objetivo instituir uma forma de ver o mundo e de se comportar nele. A ideologia do progresso trouxe consigo uma visão idealista que caracterizou as ações de uma elite de

<sup>2</sup> Para Émile Durkheim a modernidade atravessava uma crise de moralidade que ele denominou anomia. Tal doença deveria ser combatida através da educação que modelaria e limitaria as paixões humanas. É com a anomia “modernidade doente” que Durkheim associa infância à escola, definindo, como objetivo da educação, a inscrição na subjetividade da criança dos “três elementos da moralidade: o *espírito de disciplina* (graças ao qual a criança adquire o gosto da vida regular, repetitiva, e o gosto da obediência à autoridade); o *espírito de abnegação* (adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos) e a *autonomia da vontade* (sinônimo de submissão esclarecida). O primeiro elemento cura a anomia, colocando um freio às paixões e, o segundo, detém sua errância oferecendo-lhes o bom objeto de amor (a pátria). Quanto à autonomia da vontade, reduz-se, para Durkheim, à inteligência da moral, que nos permite obedecer ao outro com conhecimento de causa”. (FERNANDES, 1997, p. 64-65).

políticos e intelectuais brasileiros, que acreditavam que leis e reformas poderiam instaurar a modernidade, mudando um cenário moldado por conflitos políticos, crise econômica e miséria social.

Esse idealismo também estava presente na influência exercida pelos modelos norte-americanos e europeus, na construção das idéias sobre povo e nação, visando o estabelecimento de uma identidade nacional e a reconstrução da sociedade brasileira através da educação. Foi neste sentido que o idealismo pedagógico, presente no método intuitivo de Pestalozzi, no século XVIII, influenciou a pedagogia de Froebel e os seus Jardins de Infância, no século XIX; bem como a pedagogia positivista de Spencer, principalmente no seu ideal de educação intelectual, moral e física, exerceu grande influência na educação brasileira e baiana, ao longo da República Velha.

Foi muito comum se acreditar que tal idealismo decorria da falta de percepção das elites, diante das reais necessidades da sociedade brasileira, ou mesmo que a admiração ingênua pelas realizações alheias era responsável pela adoção de leis, costumes, idéias e hábitos de outros povos no Brasil, como uma panacéia que combateria todos os males que caracterizavam o atraso do país. (LUCA, 1999, p. 191).

O pretense idealismo bem como a admiração ingênua não eram vistos como um projeto político que intentava, através de um discurso, instituir os excludentes ideais de civilização e progresso, mas como fruto dos discursos republicanos, que se caracterizavam por uma retórica vazia, decorrente da imitação pomposa de hábitos civilizados.

Na verdade, as idéias de civilização e progresso veiculadas pelas elites brasileiras, fundamentadas em modelos europeus e norte-americanos, serviram de parâmetros para efetivar um processo de exclusão e controle do povo, que trouxe em adjetivações como apático, doente, bárbaro, inculto, feroz, amorfo, a implícita necessidade de tutelamento, por parte das elites, das massas consideradas ameaçadoras.

As idéias em relação ao povo oscilaram entre a ferocidade e selvageria e a inexpressividade e apatia. Tanto uma quanto outra idealizavam o povo, fazendo com que ele, cada vez mais, se parecesse menos com o que compunha a sociedade brasileira, sendo que essa negação da existência do povo estava associada a um projeto de higienização do qual a educação fazia parte.

A regeneração deste povo doentio, especialmente na década de 20, refletiu um projeto contra-revolucionário que trazia como conseqüência a intenção de disciplinar a condição do homem pobre. Disciplinar e moralizar-lhe a existência, projeto que deveria iniciar-se na infância, a fim de tomá-lo útil à pátria, através de sua preparação para o trabalho. Era este um dos principais projetos políticos dos intelectuais brasileiros, principalmente nos anos 20.

A instabilidade política, econômica e social que caracterizou a incipiente República brasileira, instituída em meio a constantes conflitos e retrocessos, estimulou o medo das elites em relação a quaisquer transformações que não tivessem controle. Os conflitos sociais, definidos por uma ideologia de Estado “como irracionalidade, manifestação dos impulsos infantis e malévolos da natureza humana”, vão determinar a necessidade do estabelecimento de uma coerção organizada, em que a sociedade era vista “como uma panela de pressão, inofensiva, ou facilmente controlável, desde que manipulada com prudência” (LAMOUNIER, 1990, p. 366-367). E uma das principais formas de manipulação e controle foi estabelecida pela educação, principalmente na década de 20, quando as discussões acerca da educação do povo e das elites vão se traduzir em inúmeras reformas educacionais por todo o país.

Por conseguinte, a indústria e a ciência surgiam como principais representantes do progresso. Enquanto a primeira produzia transformações que não eram apenas econômicas e políticas, mas que instauravam uma nova moralidade associada ao trabalho, o discurso científico homogeneizava as contradições.

A infância passou a ser vista como um período singular no qual as dificuldades das crianças e os aspectos da sua natureza, como curiosidade, imaginação e inquietude eram levados em conta no processo de apreensão do conhecimento, que deveria, então, ocorrer pela observação, pela experiência, pelos sentidos. A criança, então, passou, através de uma pedagogia ativista, a ser colocada no centro da educação, em que as suas necessidades e capacidades eram levadas em conta, e o fazer precedia o conhecer.

A ciência tornou-se o referencial explicativo da sociedade. O surgimento da biologia e da psicologia, aplicadas à educação, confundiu-se com a necessidade da Ciência, no século XIX, de controlar, pela seleção e orientação escolar, as massas urbanas, que emergiam em novas condições de trabalho geradas pela industrialização. (NUNES, 1994, p. 187).

O discurso científico foi levado à esfera das relações sociais com a finalidade de interpretar as relações sociais mais complexas e a interdependência entre as comunidades, além de restabelecer a autoridade moral, social e cultural através das tecnologias da reforma. A idéia de progresso legitimou a ciência social como o porta-voz para determinar o curso da história.

[...]

A procura por ordem, controle e harmonia social tornou-se um ponto específico da investigação científica. (POPKEWITZ, 1997, p. 89).

A racionalização do ensino era a consequência inevitável da influência da Ciência, principalmente através do evolucionismo positivista na educação. A preocupação com o método denotava uma crescente necessidade, da educação, em dar respostas às transformações e inquietações sociais. A busca pela ordem, pelo controle e pela

harmonia social podia ser percebida nos intentos das reformas educacionais e mesmo na presença de determinadas orientações pedagógicas, constantes dos textos reformistas, que tentavam contribuir para a constituição de uma sociedade na qual a ciência e a tecnologia orientariam as escolas na reconstrução social. (POPKEWITZ, 1997, p. 72). Para tanto, a escola moderna deveria tornar-se um agente de socialização, através inclusive da leitura e da escrita, com o intuito de estabelecer a unidade nacional em meio às divisões regionais, culturais, lingüísticas e sociais. O ensino da leitura e da escrita “envolvia a constante repetição do catecismo cívico-nacional, em que a criança era impregnada de todos os deveres que dela se esperavam: defender o Estado, pagar impostos, trabalhar e obedecer às leis”. (GRAFF, 1987 apud GUIBERNAU, 1997, p. 37).

Acreditava-se que a socialização da criança através da escola seria a garantia de um adulto cômico de seu papel de cidadão, mantenedor da ordem republicana.

As preocupações das elites em relação à ordem social tendiam sempre a aumentar, paralelamente ao surgimento de novas contestações populares. Após a Primeira Guerra Mundial, os problemas sociais foram constantes em grande parte do país<sup>3</sup>. A Bahia foi palco para diversos movimentos grevistas. Dentre estes, foram significativos o de 1918, movimento vitorioso, no qual os professores municipais paralisaram as aulas entre os meses de janeiro e setembro, reivindicando os pagamentos dos vencimentos atrasados pela Intendência<sup>4</sup>. E o de junho de 1919, que é considerado por Santos (1982) como uma mobilização sem precedentes que paralisou a cidade durante alguns dias e que teve, como fatores de sua eclosão, a influência anarquista, as condições econômicas e os rumos assumidos pelas lutas oligárquicas regionais, “[...] no bojo dos quais entraram as manifestações”. (p. 344).

Os empregados arrancaram dos patrões aumentos salariais, jornada de 8 horas e outras melhorias das condições de trabalho.

No ano de 1920, continuou acesa a arregimentação grevista. Alguns grupos paralisaram completamente. Fundou-se o Partido Socialista Baiano, de tendência reformista.

Mas, em 1921, [...] o movimento entra em declínio. (SANTOS, 1982 p. 344).

Tais movimentos pareciam prenunciar a grande onda de insatisfações que se tornaria mais expressiva na década de 20, no restante do país.

---

<sup>3</sup> “Em 1917 uma onda de grandes greves correu pelo Brasil todo. Não apenas trabalhadores qualificados, mas também grupos nunca antes efetivamente sindicalizados, particularmente operários têxteis, participaram dessas greves. Os anos de 1917 a 1920 marcaram um dos períodos mais ativos na história das organizações operárias, durante a Velha República, antes que o movimento operário fosse esmagado pelo governo.” (HAHNER, 1993, p. 306).

<sup>4</sup> Ver SILVA (1997, p. 98-105). Para a autora a vitória deste movimento esteve associada a um contexto de mudanças que lentamente ganhariam corpo por toda a década de vinte.

Com o descontentamento da classe baixa, assumindo formas mais visíveis e alarmantes durante a Primeira Guerra Mundial, a 'questão social' não podia mais ser ignorada. As elites procuravam novos meios de lidar com a agitação urbana e não somente formas de repressão mais elaboradas e efetivas. Duas abordagens diferentes, mas complementares, podiam ser usadas: não apenas repressão física direta, mas também formas mais sutis de controle. (HAHNER, 1993, p. 284).

As discussões em torno da ideia de raça, associadas aos debates sobre a higiene e a eugenia, presentes nas décadas de 1910, e principalmente de 1920, acabaram ocultando os problemas que se originavam das desigualdades sociais e dos conflitos entre as classes, provocados por uma sociedade excludente, em que, a partir de uma dolorosa inversão, típica da retórica republicana, e ainda tão presente na sociedade brasileira, a igualdade estava reservada para os iguais, enquanto os desiguais deveriam ser tratados desigualmente. A pobreza passava a ser naturalizada, uma consequência das raças inferiores, e a desigualdade social tornava-se algo inerente à própria sociedade, devendo haver sempre pobres e ricos, numa estrutura que deveria, continuamente, reproduzir os mesmos padrões sociais e definir os papéis de cada um dentro da sociedade. Aos filhos dos ricos reservavam-se as carreiras de maior status e remuneração e, aos filhos dos pobres, quando muito, reservavam-se a fábrica e a exploração. Mesmo quando se combatia a ideia de inferioridade racial o que também se pretendia era caracterizar o povo como doentio.

O surgimento da possibilidade de tomar a população não como racialmente inferior, fruto maldito de elementos heterogêneos e incompatíveis, mas como doente, abria perspectivas bastante sedutoras. Afinal, a morbidez, como ensinava a microbiologia, poderia ser extirpada, transformando o homem indolente, preguiçoso e refratário ao progresso, em um ser completo, útil à nação. (DE LUCA, 1999, p. 234).

Era esta a forma de se manter a ordem e de se evitar os conflitos sociais: promover mudanças sem saltos, transformações sem revoluções e intervenções sociais orientadas pela ciência. Para tanto era preciso que se entendesse que

[...] a igualdade é injusta, e a justiça não convem.

[Os] falsos apóstolos ... apontam somente a desigualdade entre os operários e os patrões; mas nada vos dizem da desigualdade entre vós mesmos.

Quantos, que são hoje patrões, foram antes operários, e quantos que são hoje operários desejam ser patrões?! Esses que já conseguiram elevar-se tanto, como esses que ainda pretendem elevar-se, enquanto operários se dedicam ao serviço, desdobrando nele muitas virtudes, tais como a pontualidade, a perfeição, a perseverança, a ordem, a economia, a obediência e muitas outras.

Conjunctamente com esses os há de maus costumes, preguiçosos, intrigantes, ebrios, perdulários, grosseiros, etc.

Há maior mentira de que dizer que estas duas ordens de operários são iguais?!

Não é injusta dar a ambos igual retribuição, e a ambos conceder o mesmo tratamento?

Ahi tendes como a igualdade vos prejudica, vos pretere direitos, vos embaraça de melhorar vossa condição; como a igualdade é injusta.

[...]

Na desigualdade, portanto, assenta a vida, enthroniza-se a natureza; e o que é contra a natureza não se mantém.

A igualdade é um falso conselho; abandonae-o.

[...]

Pergunto: onde está a injustiça?

É na desigualdade dos ricos que ainda acrescentam do seu ás despesas com a instrução e a hygiene, e que melhorando os seus filhos melhoram a sociedade; elles que contribuem com muito maior parte dos impostos, que passam a pertencer aos pobres, os quaes contudo ficam sem instrução, sem hygiene, sem meios de transporte?

Meditae e comprehendereis que a razão dos soffrimentos dos pobres não procede do bem-estar, da felicidade, dos gosos dos abastados; essa razão procede da falta de justiça dos governos ...

[...]

Devo finalmente lembrar-vos que sereis operarios daqui a breve tempo, ...e haveis de empenhar vosso valor e vossa força na defesa da ordem que é a sua garantia.<sup>5</sup> (BARRETO, 1920 apud FREXEIRAS, 1920, p. 26-28).

Tal discurso, que certamente tinha como público-alvo as crianças, tentava, antes de mais nada, mostrar-lhes que havia dois caminhos a seguir: o dos bons operários, ordeiros, pontuais e obedientes, que seriam bem tratados e poderiam, talvez, tomar-se patrões ou o dos “preguiçosos”, “grosseiros” e de “maus costumes”, que não seriam beneficiados com o mesmo tratamento dado àqueles. Estes eram os que subvertiam a ordem e deveriam ser punidos.

Era preciso que desde cedo as crianças percebessem que a igualdade não estava disponível para todos. Por isso, nada melhor do que descaracterizá-la, utilizando, como exemplo, a própria desigualdade que fundamenta a vida e que “enthroniza” a natureza, confundindo a realidade social com a natural.<sup>6</sup>

[...] A falar a verdade, não há nem pode haver igualdade absoluta. As leis da natureza podem mais do que a nossa própria vontade; não podem as forças humanas fazer com que os homens sejam todos da mesma estatura, ou igualmente robustos e inteligentes, que todos abram caminho na vida, nem que sejam empreendedores, económicos e prudentes. Existem, e sempre hão de existir no mundo, criaturas fracas, para as quais as lutas da vida serão sempre mais penosas do que para os outros. (DROZ, 19-, p. 53).

De igual modo, era preciso que, desde cedo, as crianças soubessem que as desigualdades sociais que existiam e que prejudicavam os mais pobres não decorriam da concentração de riqueza nas mãos de poucos. Os ricos ajudavam o povo através dos impostos. A existência da riqueza de poucos não tinha nenhuma influência na pobreza de muitos. A pobreza decorria da ausência de vontade política para eliminá-la; como se não fosse a presença dessa vontade que a tivesse criado. Era este o recorrente discurso republicano, ainda tão presente no

<sup>5</sup> Discurso proferido diante de autoridades, professores e inúmeras crianças pobres, em 11 de julho de 1920, pelo Dr. Octaviano Moniz Barreto, Senador estadual, representando o governador J. J. Seabra na festa do segundo aniversário da inauguração das Escolas do Abrigo dos Filhos do Povo. Esta instituição foi fundada em 3 de março de 1918, no bairro de Santo Antonio Além do Carmo, um bairro de grande concentração proletária, onde residia o seu fundador Raymundo Luiz dos Santos Frexeiras. Atualmente, continua a desenvolver as suas atividades no bairro da Liberdade, onde se encontra desde 1920.

<sup>6</sup> Consoante a tais idéias é que Azevedo (1964, p. 57) afirmou “[...] que a reflexão sociológica na Bahia, mesmo depois das mudanças sociais e políticas trazidas pela Abolição e pela República, pelo surto urbano e a ascensão da classe média, manteve-se longamente jungida à ortodoxia bio-sociológica ...Tendia muito mais para uma orientação positivo-naturalista [...] do que para (a) escola positiva-sociológica, que dava primazia aos fatores sociais”.

Brasil, que remetia a responsabilidade dos problemas à ausência de entes abstratos, panacéias miraculosas que, se existissem, eliminariam todos os nossos males sociais.

Era como uma panacéia miraculosa que a educação foi vista no Brasil, como um tratamento que deveria curar todos os males e vícios das crianças, bem como moderar e limitar as suas paixões. Isso também pode ser percebido nos textos que expressam a forma como as crianças eram representadas ou se auto-concebiam:

Nicolau Ferreira dos Santos (9 anos), do Abrigo dos Filhos do Povo, em 8 de setembro de 1920:

O minguado salário de minha mãe não permitia-lhe contractar minha admissão numa escola e a'hi, ficar eu, em casa, á me malignar.

A tal ponto cheguei na maldade que ia ser atirado na marinha ou qualquer outra instituição de castigos pesados.

Antes minha mãe foi ao Sr. Raymundo Frexeiras ouvi-lo (sic) e lhe relatou minhas perversidades inacreditáveis em tão pouca idade.

Ficou resolvido que eu passaria a conta do mesmo como um doente.

E era mesmo mal de saúde. Eu considerava a escola como um inferno.

Comecou o meu tratamento há cerca de dezoito meses.

Todos reconhecem – eu primeiro – que o meu estado de saúde é o melhor, é quase nobre, pois já não minto, não fujo à escola não tiro gulodices, sei ler, escrever e contar regularmente e me parece acabarei sendo gente decente e util.

[ ... ] (apud FREXEIRAS, 1920, p. 323).

Firmo Pompilio dos Santos (12 anos), do Abrigo dos Filhos do Povo, em 8 de setembro de 1920:

[ ... ]

O certo é que não aprendia á ler, escrever e contar com desapontamento de todos os meus parentes pobres e incapazes de recursos para minha educação.

Ao chegar no 'Abrigo ... Deus ajudou meus instintos e apesar de minha debilidade (eu sou muito anêmico) tenho avançado muito trazendo lucros á todos.

Mettido em outras companhias senti sem saber como – a obrigação de deixar de ser o que não devia e passar a ser a que e todo homem se destina desde criança um operário do bem, habil no officio de saber muitas coisas elevadas.

[ ... ] (apud FREXEIRAS, 1920, p. 327).

A manutenção da ordem deveria ser a primeira lição a ser internalizada pelas crianças. Entretanto, a sua principal intervenção se daria no momento em que a consciência dos erros possibilitasse a percepção do quanto a educação havia promovido mudanças. Neste momento, a obediência a regras e a autoridades passava a ser substituída pela obediência a princípios morais. Operava-se a transposição da moral pública para a dimensão privada. A inscrição dos princípios de ordem nas consciências infantis era a principal garantia de que o controle dos desejos e paixões da infância<sup>7</sup> asseguraria a existência de uma vida adulta em consonância com os ideais

<sup>7</sup> “Durkeim partilha(va) essa crença da modernidade de que as paixões são apetites desmedidos e imoderados, instintos insaciáveis e sem limites, esse monstro que habita o homem. [...] É por isso que educar já não é a arte de cultivar as paixões [...] Ao contrário, educar é declarar guerra, interminável e sem tréguas, contra as paixões”. (FERNANDES, 1997, p. 64).

republicanos. Ao mesmo tempo, atestava o poder da educação como uma das principais instâncias representativas dos ideais de progresso e do desenvolvimento social<sup>8</sup>, uma vez que a disciplina mostrava ser capaz de controlar os instintos de desordem nocivos à sociedade, promovendo a conformação das crianças diante do papel a que estariam destinadas desde a infância: o de bons operários.

Tais formas sutis de controle, intensificadas com a Primeira Guerra Mundial, estavam relacionadas às práticas de paternalismo e proteção, “elaboradas após 1930, tentando controlar o descontentamento urbano e canalizar os conflitos de classe, guiando-os ou forçando-os para formas administradas pelo Estado”. (HAHNER, 1993, p.285). No entanto, a sutileza do controle social podia ser percebida, ao longo de toda a República Velha e, principalmente, na década de 20, tanto no discurso científico que se associava à educação, quanto no projeto educacional voltado para a infância. O que se pretendia era promover intervenções no comportamento, nos hábitos e costumes do povo, homogeneizando uma complexa realidade para o estabelecimento de um maior controle social. Isto se tornaria mais eficaz quando essas intervenções, pensadas em relação ao povo, se particularizassem na infância.

## Referências

AZEVEDO, Thales de. **As ciências sociais na Bahia**. Salvador-Bahia: Universidade da Bahia. Instituto de Ciências Sociais, 1964.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CAMINO, Luiz da. **Educação**: livro dos bons costumes. Bahia, 1913.

DROZ, Numa. **Manual de instrução cívica**. Versão portuguesa de João de Barros. Lisboa: Livrarias Aillaud & Bertrand; Rio de Janeiro – São Paulo – Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 19--.

FERNANDES, Heloísa Rodrigues. **Infância e modernidade: doença do olhar**. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

---

<sup>8</sup> “Na época contemporânea afirmou-se e cresceu o ‘mito da educação’. Em razão justamente de sua centralidade política e social, a educação foi vista como o fator-chave do desenvolvimento social, como o fulcro da evolução da sociedade no seu conjunto, como o ‘lugar’ em que se vem estabelecer o intercâmbio social além de sua coesão. A educação colocou-se como substituta da política, como via para operar a construção do homem moderno (indivíduo e cidadão ao mesmo tempo, autônomo e socializado) [...] No século XIX, delinear-se grandes opções desse mito: a democrática (à maneira de Dewey), que vê a educação como o baricentro de toda a vida social e a mola de seu desenvolvimento; a socialista (à maneira de Marx), que sublinha a politicidade da educação e a sua dependência das classes em ascensão, mantendo assim um a função chave na renovação social; a totalitária (à maneira de Hegel ou de Comte), que põe a educação como a socialização integral que deve ocorrer de maneira conformista e adaptativa, destinada à integração dos indivíduos e à funcionalidade da sociedade. No século XX, enfim, esses diversos modelos encarnaram-se historicamente, dando lugar a uma dialética complexa que levou, porém, a um gradual enfraquecimento do ‘mito da educação’, que se revelou também nos seus conteúdos mistificadores e autoritários. Mistificadores, porque existem limites para a ação educativa, objetivos e subjetivos; ela, portanto, ‘não pode tudo’. Autoritários, porque tal centralidade da educação implica a valorização da convergência e da massificação. Entretanto, o mito foi constante e poderoso, alimentou reflexões teóricas e soluções práticas, invadiu diversas ideologias e deu ênfase à educação como estrutura e tarefa central da vida social, da ação histórica e política.” (CAMBI, 1999, p. 390-391).

FREXEIRAS, Ray mundo. **As provas das minhas idéas. O Abrigo dos Filhos do Povo:** pela causa da criança e o conflito social. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1920.

GUIBERNAU, Montserrat. **Nacionalismos:** o estado nacional e o nacionalismo no século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

HAHNER, June E. **Pobreza e política:** os pobres urbanos no Brasil. 1870-1920. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1993.

LAMOUNIER, Bolivar. Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República. Uma interpretação. In: FAUSTO, Boris (Org.). **História geral da civilização brasileira. O Brasil republicano.** 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. v. 2.

DE LUCA, Tania Regina. **A revista do Brasil:** um diagnóstico para a (n)ação. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

NUNES, Clarice. A escola reinventa a cidade. In: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto M. **A invenção do Brasil moderno:** medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional:** uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, Mario Augusto da Silva. **Sobrevivências e tensões sociais. Salvador. 1890-1930.** 1982. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

SILVA, Maria Conceição B. da Costa e. **O ensino primário na Bahia:** (1889-1930). 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, 1997.

SINGER, Helena. **República de crianças:** uma investigação sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: HUCITEC, 1997.

TOPALOV, Christian. Da questão social aos problemas urbanos: os reformadores e a população das metrópoles em princípios do século XX. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; PECHMAN, Robert. **Cidade, povo e nação.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.