

MANOEL
BOMFIM

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávoro

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jäder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva



Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud



MANOEL BOMFIM

Rebeca Gontijo



ISBN 978-85-7019-503-6
© 2010 Coleção Educadores
MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO, o qual tem o objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

A reprodução deste volume, em qualquer meio, sem autorização prévia, estará sujeita às penalidades da Lei nº 9.610 de 19/02/98.

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patricia Lima
Revisão
Sigma Comunicação
Ilustrações
Miguel Falcão

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Gontijo, Rebeca.

Manoel Bomfim / Rebeca Gontijo. – Recife:
Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
170 p.: il. – (Coleção Educadores)
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7019-503-6

1. Bomfim, Manoel José do, 1868-1932. 2. Educação – Brasil – História. I. Título.
CDU 37(81)

SUMÁRIO

Apresentação por Fernando Haddad, 7

Ensaio, por Rebeca Gontijo, 11

Manoel Bomfim, educador e “cientista da educação”?, 11

Ciência ou arte?, 16

O higienismo, 20

O papel do professor, 25

Bomfim hoje, 35

Textos selecionados, 39

Lições de Pedagogia: teoria e prática da educação,

Pedagogia e educação

A pedagogia: objeto e definição, 39

Metodologia da história, 45

Cultura e educação do povo brasileiro: pela difusão da instrução primária.

Instrução pública

Instrução popular, 64

Dos sistemas de ensino, 69

O dever de educar, 73

Cultura progressiva da ignorância..., 90

Valor positivo da educação, 98

O Pedagogium do Distrito Federal, 120

Nacionalização da escola, 124
Intervenção da União, 130
Atração, 141

O Brasil na história: deturpação das tradições, degradação política

História e política

O Brasil modelou a América, 143

Cronologia, 149

Bibliografia, 155

Obras de Manoel Bomfim , 155

Obras sobre Manoel Bomfim, 158

Outras referências bibliográficas, 162

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l'éducation*, organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

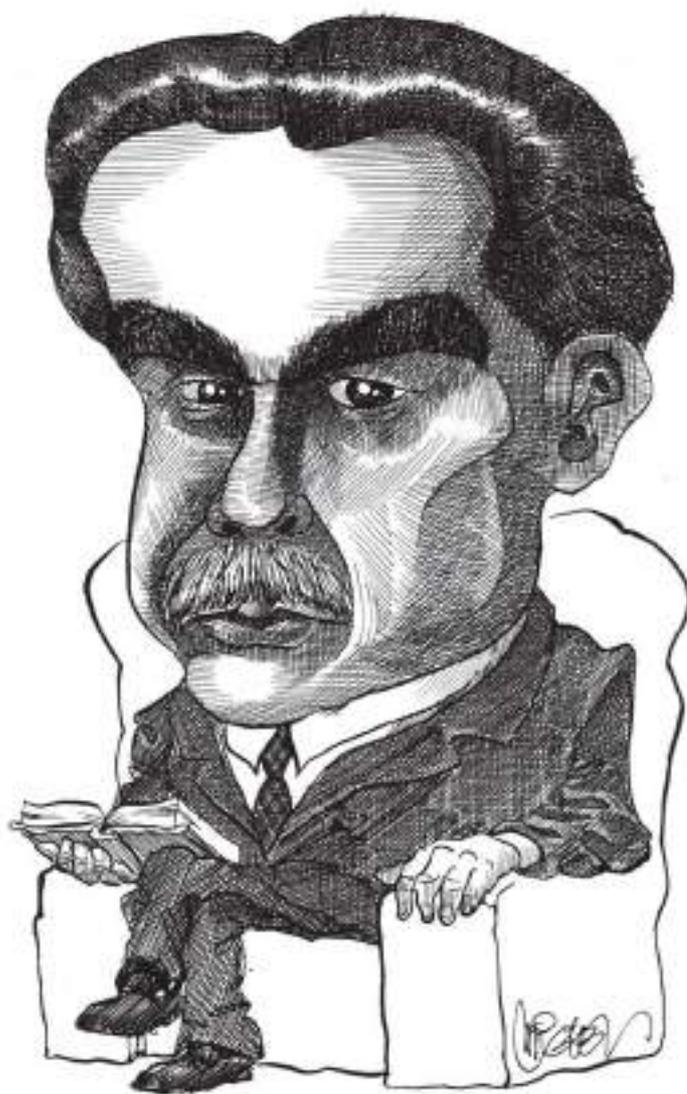
É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: “Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação”. Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação



MANOEL BOMFIM
(1868-1932)

Rebeca Gontijo

Manoel Bomfim, educador e "cientista da educação"¹?

Rebeca Gontijo – requisito existente desde 1838 e compartilhado internacionalmente – sem promover mudanças significativas no terreno da educação, a não ser pela instituição do ensino laico.

Bomfim analisou os efeitos da descentralização sobre a instrução popular. Em artigo de 1897, argumentou:

Sofremos, nesse momento, uma inferioridade, é verdade, relativamente aos outros povos cultos. É a ignorância, é a falta de preparo e de educação

¹ Em 1998, participei das pesquisas que resultaram na elaboração de dois verbetes para o *Dicionário de Educadores brasileiros: da colônia aos dias atuais* (1999), escritos em coautoria com a profª. dra. Maria Ciavatta Franco, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. No início de 2007, Maria indicou meu nome aos coordenadores do projeto Educadores Brasileiros, para que elaborasse o ensaio sobre Manoel Bomfim e indicasse o texto base a ser incluído na Coleção Educadores. Agradeço a todos os responsáveis pela oportunidade concedida a uma recém-doutora, especialmente a Maria e à profª. dra. Maria de Lourdes Fávero, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Oportunidade que, entre outras coisas, permitiu que eu trilhasse um novo caminho de pesquisa, no fascinante campo da história da educação. Também não posso deixar de agradecer muitíssimo a Rosane Maria Nunes Andrade, do setor de pesquisa da Biblioteca Nacional, pela ajuda prestimosa na localização e cópia dos textos de Manoel Bomfim dispersos em periódicos. Do mesmo modo, agradeço à profª. dra. Alessandra Frota Martínez de Schueler, da Faculdade de Educação da Uerj – amiga desde a graduação – pelas valiosas sugestões de leitura; ao prof. dr. Osmar Fávero, da Faculdade de Educação da UFF, que gentilmente me emprestou a cópia de um raríssimo livro de Bomfim, *Cultura e educação do povo brasileiro* (1932); a Luciana da Silva Santos, então aluna da Uerj-FFP, que me auxiliou na cópia de alguns textos; a Cristina Grangier, que ajudou muito na digitação; e a Ana Elizabete Negreiros Barroso, do MEC, que me manteve sempre informada. Agradecimento especial devo ao sr. Luiz Paulino Bomfim, ex-combatente do Exército Brasileiro, neto de Manoel Bomfim, que gentilmente me recebeu em sua casa no Rio de Janeiro, confiou-me fotografias de família e presenteou-me com valioso objeto biográfico: a caneta-tinteiro de seu avô. Muito obrigada. Por fim, agradeço a Marcelo Magalhães pela leitura atenta.

para o progresso – eis a inferioridade efetiva; mas ela é curável, facilmente curável. O remédio está indicado: a necessidade imprescindível de atender-se à instrução popular. (...) A natural reação contra a centralização imperial levou os constituintes da República a retirar à União toda e qualquer ingerência na organização da instrução popular do país. (...) Todos os governos das nações cujas condições políticas mais se aproximam das nossas, intervêm na organização moral e política da escola primária e contribuem largamente para a instrução popular. (...) O que não conheço é país onde o governo central se despreocupe tão absolutamente da instrução primária como entre nós; não sabendo o que o povo aprende nem se há escolas, nem o que nelas se ensina; não concorrendo com um ceítil para a instrução do povo, ignorando, por inteiro, tudo o que a isso se refere.²

Na contracorrente das interpretações em voga acerca do atraso brasileiro, comumente explicado pelos determinismos do meio (o clima tropical) e da raça,³ Bomfim, como outros intelectuais de sua época, acreditou que o tema da educação e da instrução pública possibilitava a definição de sua identidade como intelectual, assim como a afirmação da própria identidade nacional. Como observou André Botelho, a defesa da educação assumiu, progressivamente, o estatuto de caminho ideal para a “redenção do atraso brasileiro”, permitindo a construção de uma visão mais otimista sobre a viabilidade do progresso e da modernidade no país após três séculos de escravidão.⁴

Cabe ainda ressaltar que, no início da República a educação não era vista apenas como sinônimo de aprendizado escolar, pois dizia respeito à aquisição de todo um conjunto de recursos capazes de proporcionar a liberação e, também, a adequação do indivíduo e dos diferentes grupos sociais às novas demandas sociais.⁵ Naquele

² Bomfim apud Aguiar, op. cit., pp. 190. Grifos do autor. Artigo originalmente publicado com o título de “Instrução popular” no jornal *A República*, de 2/12/1897, posteriormente incluído no livro póstumo *Cultura e educação do povo brasileiro* (1932), utilizado por Aguiar.

³ Sobre a difusão e amplo compartilhamento das teorias deterministas do meio e da raça no fim do século XIX, ver, por exemplo: Schwarcz, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

⁴ Botelho, op. cit., pp. 35-36.

momento, o debate sobre educação não estava circunscrito ao âmbito pedagógico. De um lado, porque a pedagogia no Brasil se encontrava em plena fase de consolidação enquanto saber científico, dotado de métodos capazes de promover o aperfeiçoamento efetivo do ensino e da aprendizagem. De outro lado, porque a questão educacional mobilizava diferentes agentes interessados nos rumos do país e preocupados em identificar e enfrentar as causas do “atraso” brasileiro. Aqueles que se dedicavam aos temas da educação possuíam formação diversificada, assim como eram distintos seus campos de atuação. Compartilhavam, contudo, o meio por excelência para divulgação de ideias: a imprensa, que ao longo das décadas de 1880 e 1890 expandiu-se significativamente.

No artigo citado, Bomfim afirma que seu desejo de estudar o problema da instrução pública nasceu da leitura do *Report of the Commissioner of Educations* (1889-1890), divulgado pelo governo norte-americano em 1893. Nas palavras do autor:

Foi tão profunda a impressão que me causou essa leitura, pela insignificância e pobreza dos nossos recursos, que nunca mais pude [me] furtar ao desejo de observar e estudar o problema da instrução popular entre nós. De então pra cá só tenho encontrado motivos para maior desconsolo.⁶

O *Report* foi elaborado por uma comissão nomeada pelo governo dos Estados Unidos: a Comissão dos Dez, que produziu estatísticas acerca do ensino nos diversos estados da federação, avaliou os programas escolares e as condições de administração das principais escolas do país.⁷ Bomfim não foi o único a se impressionar com o *Report*. Para José Veríssimo, esse relatório era “o documento sobre instrução pública mais importante do mundo

⁵ Idem, p. 23.

⁶ Bomfim apud Aguiar, op. cit., p. 193. Trecho extraído de Bomfim, *Instrução popular* [1897].

⁷ O relatório (ou parte dele) foi publicado na *Revista Pedagógica*, tomo 9, n. 48, 15/6/1896, pp. 290-331.

inteiro, e o mais opulento e conceituado repositório de elementos para o estudo de quanto se refere a esse assunto”.⁸

No Brasil, a descontinuidade das iniciativas e a falta constante de recursos compatíveis com a tarefa gigantesca de garantir educação gratuita à maior parte da população também esbarrava na ausência de informações estatísticas confiáveis, capazes de orientar políticas públicas. Como observou Angela de Castro Gomes, vários levantamentos foram produzidos, gerando impactos diferentes sobre o conhecimento e o planejamento do sistema educacional. Um dos primeiros levantamentos data de 1916 e foi incluído no volume de *Estatística da Instrução*, elaborado pela Diretoria Geral de Estatística no Brasil, órgão criado em 1871. Em termos gerais, apontava a precariedade da educação no país, afirmando que o analfabetismo atingia 69,2% da população brasileira; que o ensino secundário inexistia em muitos estados; que o número de escolas primárias públicas era superior ao de particulares; e que o poder público estadual era o principal responsável pela rede de escolas primárias. Importa destacar é que, além de dados estatísticos, a publicação também apresentava a defesa da necessidade de intervenção do poder público federal no campo da instrução primária. Opinião que encontrava ressonância entre numerosos intelectuais e políticos – entre os quais estava Bomfim –, que criticavam a limitação do poder central no âmbito da instrução primária, afirmando o equívoco da orientação constitucional descentralizadora.⁹

Além dos debates em torno da legislação e seus entraves à expansão da instrução pública, a promoção da educação estava vinculada à construção de uma cultura escolar capaz de convencer as famílias abastadas de que podiam e deviam abrir mão de práti-

⁸ O autor invejava o fato de que, nos EUA, a instrução pública destinada ao maior número de cidadãos capazes de influir na cultura geral do país e na formação do “caráter” nacional, no “espírito” e na opinião das massas, estava sob a dependência do Estado, “providos, dirigidos, fiscalizados, pagos e inspecionados por ele”. Cf. VERÍSSIMO, A instrução no Brasil atualmente, op. cit., pp. 25-26.

⁹ GOMES, op. cit., pp. 405-408.

cas costumeiras como o ensino praticado por mães e preceptores no interior dos lares, sem interferência dos poderes públicos. O envio dos filhos à escola começava pelo reconhecimento de que o ensino em casa, em espaços improvisados, por professores formados pela experiência, não era o mais adequado. Era preciso afirmar a escola como instituição social relevante, promovendo a identificação da educação com espaços próprios e com os agentes desse espaço. O ensino deveria ser ministrado em prédios adequados – capazes de materializar arquitetonicamente a ideia de educar – e por profissionais capacitados, representativos do moderno ideal de educação.¹⁰ Além disso, era preciso convencer as famílias pobres de um país eminentemente agrário, de que o estudo era importante e mesmo necessário. Nesse sentido, observa-se que “a oferta e a demanda de ensino foram criadas lado a lado, havendo dificuldades nas duas pontas dessa relação”.¹¹

Quanto à formação dos profissionais do ensino, havia problemas de ordem prática e teórica. Em primeiro lugar, era preciso expandir as escolas destinadas à formação de professores: as escolas normais. Em segundo, era preciso definir o conjunto de teorias e métodos que deveriam orientar o ensino escolar.

Franco Cambi definiu o século XIX como “o século da pedagogia”, considerando o advento da sociedade de massa, a afirmação do industrialismo e a centralidade assumida pela educação, à qual foi atribuído o papel de “repacificação social entre as classes e grupos, homologando-os com valores uniformes e comuns”, ao mesmo tempo em que dela se exige a libertação do indivíduo por meio da expansão de suas potencialidades. Observa-se, então, o processo de fundação da pedagogia como um saber dotado de cientificidade. Nas palavras do autor, “a centralidade da especulação filosófica como guia da pedagogia foi substituída no pensa-

¹⁰ *Idem*, p. 391.

¹¹ *Idem*, p. 392.

mento contemporâneo pela centralidade da ciência”. Ao longo do 800 e das primeiras décadas do século XX, operou-se a reorganização do discurso pedagógico por meio de métodos inspirados pelas ciências sociais emergentes, pelas ciências do espírito e, também, pelas ciências da natureza.¹² Paralelamente, constituiu-se a cultura escolar, fundada, como já foi dito, na construção de um espaço apropriado ao processo educativo e, além disso, alimentada pela “mitificação da infância”, elemento central do discurso pedagógico especializado, fundamental para a unidade da pedagogia enquanto campo de saber específico; pela definição de um léxico pedagógico, dotado de certo rigor conceitual; e pela progressiva definição e valorização da profissão docente.

Ao longo do século XIX (sobretudo, na última década) desenvolveu-se, na Europa, um sistema de formação de professores de instrução primária, que incluía a produção e difusão de um novo artefato: os manuais de pedagogia e didática, instrumentos de divulgação de ideias e métodos de ensino, apresentados como novos em relação a todo um conjunto de práticas, que, desde então, passaram a ser vistas como tradicionais ou passadistas. Tratava-se de caracterizar a profissão docente e definir a pedagogia enquanto conhecimento científico.¹³

Ciência ou arte?

No Brasil, a preocupação com a cientificidade da pedagogia evidenciou-se nas décadas finais do século XIX e no início do XX.

¹² CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999, pp. 403 e 413.

¹³ PINTASSILGO, Joaquim. *Os manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX: entre a tradição e a inovação*. In: _____; FREITAS, Marcos Cezar de; MOGARRO, Maria João; CARVALHO, Marta Maria Chagas de (org.). *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Edições Colibri, 2006, pp. 175-200. Entre os manuais de pedagogia utilizados no Brasil no século XIX e início do XX (incluindo obras portuguesas e traduções), destacam-se: o *Curso prático de pedagogia* (1865), de Jean Baptiste Daligault; o *Compêndio de pedagogia* [1874], de Marciano da Silva Pontes; o

De acordo com Manoel Bomfim, em sua época, a noção de pedagogia encontrava-se mal determinada. O autor acreditava que não havia uma ciência da educação, embora houvesse, ou devesse haver, ciência na educação. Nesse sentido, a pedagogia assumiu, em seu pensamento como no de outros intelectuais, uma função prática, que consistiu na sistematização dos princípios e métodos científicos úteis na “intervenção educativa”. Nas palavras do autor, “a pedagogia é, de fato, uma sistematização teórica, um corpo de doutrinas, em plena evolução, e não uma ciência propriamente dita, pois que seu objeto é nimamente prático – a educação”. Contudo, ela não correspondia a uma simples fórmula prática para dirigir a criança. Tratava-se de uma discussão teórica que se destinava a uma finalidade prática: inspirar a “arte da educação”.¹⁴

No texto de apresentação do manual *Lições de pedagogia: teoria e prática* (1915), observa-se a afirmação de uma dicotomia bastante comum na virada do século XIX para o XX: aquela que define a pedagogia como “ciência”, que sistematiza “as leis teóricas da educação”, e como “arte”, que remete para a dimensão prática e aplicada da educação. Em outras palavras, a pedagogia

Compêndio de pedagogia (1878), de Carlos Augusto Soares Brasil; *Pedagogia e metodologia* (1887), de Camilo Passaláqua; o *Tratado de metodologia, para uso de professores e alunos das escolas normais* (1888), de Felisberto de Carvalho; o *Princípios de pedagogia* (1893), de José Augusto Coelho; o *Compêndio de pedagogia escolar* (1908), de Feliciano Pinheiro Bittencourt; *Lições de pedagogia: teoria e prática* (1915), de Manoel Bomfim; e o *Esboço histórico e crítico geral da educação* (1929), de Afrânio Peixoto. Sobre os manuais, ver, além do texto de Pintassilgo anteriormente citado, CARVALHO, Marta Maria Chagas de Carvalho. A caixa e utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (org.). *Tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp, 2001, pp. 137-167; Idem. A caixa de utensílios e o tratado: modelos pedagógicos, manuais de pedagogia e práticas de leitura de professores, disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo03/Coordenada%20por%20Marta%20Maria%20Chagas%20de%20Carvalho/Marta%20Maria%20Chagas%20de%20Carvalho%20-%20Texto.pdf>; TREVISAN, Thabatha Aline. *A pedagogia por meio de pedagogia: teoria e prática* (1954), de Antonio d'Ávila. Marília, SP: Universidade Estadual Paulista, dissertação de mestrado, 2007.

¹⁴ Bomfim, Manoel. *Lições de pedagogia: teoria e prática da educação*. 1915. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1920, pp. 9 e 10. 2a edição.

era, de modo geral, definida como “ciência da educação” e como “arte de ensinar”.¹⁵

Bomfim não escapou a essa ambiguidade, ainda que considerasse a pedagogia como uma ciência em “evolução” e não como uma “ciência da educação” bem delimitada. Nesse sentido, o conteúdo do livro e seu título são reveladores dessa ambiguidade. Enquanto o título *lições* remete ao ensino guiado por modelos exemplares, o conteúdo combina as “artes de fazer” – associadas a conhecimentos de ordem prática – com o modelo dos tratados, que compendia teorias, expondo-as analiticamente por meio de exemplos e de argumentos de autoridade. Teoria e prática diretamente relacionadas às experiências do próprio autor como professor da Escola Normal e “cientista da educação”.¹⁶

Para compreender as ideias de Bomfim sobre educação, pode ser útil distinguir sua produção em três tipos de escritos: os artigos publicados em periódicos (jornais e revistas); os discursos de ocasião, proferidos em solenidades como as formaturas de normalistas; os livros destinados à sistematização de conhecimentos sobre educação e pedagogia, endereçados aos mestres ou futuros professores; e os livros voltados para o público em idade escolar. Trata-se de uma produção diversificada, semelhante à de outros homens de letras envolvidos com o problema da educação no início do século XX, a exceção, talvez, dos livros sobre pedagogia e educação destinados à formação dos professores, produção mais especializada.

Os artigos de Bomfim publicados na imprensa versam, na sua maioria, sobre educação e/ou instrução pública. Bem ao estilo da época, possuem o tom dos textos produzidos em meio a calorosos debates de ideias ou discussões sobre temas de relevância social e

¹⁵ Ver, por exemplo, Pintassilgo, op. cit., p. 180.

¹⁶ Sobre os manuais pedagógicos como caixa de utensílios ou tratados, ver Carvalho, *A caixa de utensílios e a biblioteca*, op. cit.; Idem, *A caixa de utensílios e o tratado*, op. cit.

política. Já os discursos foram elaborados em função de dois tipos de acontecimento: a fala no plenário da Câmara dos Deputados e as cerimônias de formatura da Escola Normal. Nesse último caso, cabe lembrar a importância desses eventos, que frequentemente contavam com a presença do prefeito do Distrito Federal e, até, do presidente da República. Quanto aos livros, alguns reúnem as lições de Bomfim na Escola Normal, resultando, portanto, dos estudos realizados pelo autor e de sua experiência em sala de aula. O livro *Lições de pedagogia* (1915), por exemplo, é composto pelos resumos das lições no curso de pedagogia da Escola Normal. Quanto aos livros destinados ao público em idade escolar, destacam-se por ser o gênero mais vendável no início da República,¹⁷ alguns com várias edições, formando gerações de leitores ao longo de décadas, como é o caso de *Através do Brasil* (1910), escrito em parceria com Olavo Bilac.

Com relação à contribuição de Bomfim para a educação, é preciso considerar que seu pensamento educacional está vinculado à sua formação médica e às pesquisas desenvolvidas no campo da psicologia experimental. Além disso, sua atuação como “pensador da história”, empenhado no estudo da formação da nacionalidade, não deve ser esquecida. Trata-se, como já foi assinalado, de um intelectual polígrafo, como muitos de seu tempo, cuja trajetória foi marcada, de forma notável, pela atuação no âmbito educacional, como professor da Escola Normal, diretor de instrução pública e, sobretudo, como autor de livros destinados à escola e à formação de professores. Feita essa ressalva, cumpre destacar alguns aspectos presentes em seus escritos sobre educação.

¹⁷ Lembro o comentário do livreiro Garnier, quando João Ribeiro lhe ofereceu *O fabordão*, visando publicá-lo, após destinar um manual escolar a outro editor, Francisco Alves: “O livro didático, a carne, é para o Alves; a literatura, o osso, para mim”. Cf. Afrânio Peixoto apud HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: T. A. Queiroz; Edusp, 1985, p. 212.

O higienismo

Chama atenção, de imediato, que o autor compartilhava o que pode ser definido como uma cultura da higiene,¹⁸ dotada de um léxico próprio e de um conjunto de princípios e técnicas amplamente difundidos em sua época, em várias partes do mundo, utilizado por médicos, engenheiros, educadores e por muitos daqueles preocupados em conduzir o país ao “progresso”, nos moldes então vistos como “civilizados”.¹⁹

Na virada do século XIX, a perspectiva higienista difundia-se em meio aos debates sobre a questão nacional. Discutia-se a possibilidade de existência da própria nação, considerando a dificuldade de conceber algo como um “povo” brasileiro. A mestiçagem era comumente vista como um obstáculo à afirmação da nacionalidade, num contexto em que teorias deterministas, acerca da inferioridade de certas “raças humanas”, afirmavam o alto grau de degeneração da população mestiça. Nesse contexto, e dentro do léxico dominante da biologia,

¹⁸ Sobre a questão da higiene, na virada do século XIX há variadas interpretações. Ver, por exemplo: CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996; GONDRA, J. G. *Artes de Civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/USF, 1997, pp. 291-309.

¹⁹ Segundo Borges, Bomfim, ao defender a higiene mental e moral da infância brasileira, com base nas ciências naturais, promoveu a justificativa das desigualdades, “escamoteando as contradições sociais inerentes às sociedades de classes”. Analisando o livro *Lições de pedagogia* (ed. 1926 [1ª ed. 1915]) em termos de equívocos e incompletudes, a autora defende que Bomfim trata a educação como fenômeno isolado das questões sociais. Ver BORGES, Roselania Francisconi. *A pedagogia de Manoel Bomfim: uma proposta higienista na educação*. Maringá, PR: UEM, dissertação de mestrado, 2006. Interpretação diferente pode ser lida, por exemplo, em FREITAS, Marcos Cezar de. “Da ideia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: _____ e KUHLMANN JÚNIOR, Moyses (org.). *Os intelectuais na história da infância*”. São Paulo: Cortez, 2002. A perspectiva assumida aqui é a de que a obra educacional de Bomfim, por sua complexidade e ecletismo, só pode ser bem compreendida se for considerada em conjunto com suas reflexões sobre a formação da nacionalidade brasileira.

²⁰ Bomfim, *A América Latina*, op. cit., pp. 243-244. 3ª ed. Ver também o estudo: Sussekind, Flora e Ventura, Roberto. *História e dependência: cultura e sociedade em Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Moderna, [1981].

Manoel Bomfim se destaca como crítico das teorias raciais, por ele consideradas como “sofismas abjetos” mascarados de “ciência barata”, aplicados “à exploração dos fracos pelos fortes”, ou em outros termos, “parasitados” e “parasitas”. O autor criticava a compreensão das desigualdades sociais, para ele resultantes de condições históricas, como “expressão do valor absoluto das raças e das gentes – a prova para sua aptidão ou inaptidão para o progresso”.²⁰

O higienismo – valorizado por sua potencial capacidade de civilizar e regenerar indivíduos e sociedades –, ao mesmo tempo em que podia servir ao ocultamento de contradições sociais, à despolitização da realidade, à legitimação de políticas públicas excludentes etc., restringindo a explicação do “atraso” brasileiro à falta de ordem e limpeza, também podia servir como alternativa aos determinismos do meio e da raça então vigentes, alimentando visões menos pessimistas sobre o país.

Essa cultura da higiene apoiava-se em um cientificismo difuso, de acordo com o qual a ciência seria o melhor meio para compreender e solucionar os problemas sociais. Para além das particularidades que distinguiam os paradigmas científicos difundidos entre os intelectuais brasileiros da virada do século XIX, observa-se a convergência de perspectivas no sentido de consagrar o saber científico como o caminho ideal para reduzir os fenômenos sociais a leis e informações objetivas, capazes de fomentar o desenvolvimento de instrumentos adequados a intervenções reformadoras na sociedade.

Assim como grande parte dos intelectuais do início do século XX, Bomfim valorizava o saber científico, considerando-o como um pressuposto legítimo e necessário para a compreensão da realidade e a solução dos problemas sociais. A aplicação desse saber se dava por meios diversos, resultando em práticas que se institucionalizaram de

²⁰ Bomfim, *A América Latina*, op. cit., pp. 243-244. 3ª ed. Ver também o estudo: Sussekind, Flora e Ventura, Roberto. *História e dependência: cultura e sociedade em Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Moderna, [1981].

forma notável na virada do século, como sugere a criação de gabinetes e laboratórios destinados a experimentações científicas, tais como o laboratório de psicologia experimental, criado em [1906], vinculado ao *Pedagogium*, no Rio de Janeiro, ou o Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica, criado em 1914, anexo à Escola Normal de São Paulo.

Como assinalado, foi como diretor do *Pedagogium* que Bomfim viajou à Europa em 1902, em comissão pedagógica nomeada pela prefeitura do Distrito Federal. Lá estudou psicologia com Alfred Binet,²¹ um dos criadores da pedagogia experimental, fundada na observação de fatos, base para a elaboração de métodos práticos destinados à avaliação da aprendizagem, à medição da inteligência e das aptidões das crianças.²² Retornou ao Rio em 1903 e, algum tempo depois, ajudou a criar um laboratório de psicologia experimental no *Pedagogium*.²³ A criação desse laboratório insere-se no contexto de difusão da pedagogia experimental, observada por meio da organização de laboratórios similares por todo o mundo, que, de modo

²¹ Entre outras coisas, as pesquisas de Binet deram continuidade aos trabalhos de Wilhelm Wundt (1823-1920) – autor também citado por Bomfim –, cujos estudos de psicologia experimental contribuíram para o enfrentamento de problemas educativos, tais como, a memória, a aprendizagem e a solução de problemas. Para Wundt, a psicologia científica compreendia dois grandes ramos: a psicologia fisiológica, dedicada ao estudo dos fatos elementares da consciência, compreendida como a percepção advinda de uma série de vivências em contínuo movimento (atualismo); e a psicologia dos povos, que trata do estudo dos produtos culturais (linguagem, religião, costumes, arte, moral etc.).

²² A pedagogia experimental desenvolveu-se na segunda metade do século XIX, representando um esforço no sentido de afastar a pedagogia da filosofia, renovando seus métodos pela adoção de paradigmas científicos oriundos das ciências naturais e da sociologia positiva. Ver CAMBI, op. cit., pp. 498-502.

²³ Lembrando: o *Pedagogium* foi criado em 1890 e Bomfim foi seu diretor entre os anos de 1896 e 1905 e, posteriormente, entre 1911 e 1919, quando a instituição foi fechada. Tanto Ronaldo Conde Aguiar como Regina Helena de Freitas Campos e Mitsuko Aparecida Makino Antunes afirmam que Bomfim fundou e dirigiu um laboratório de psicologia experimental no *Pedagogium* em 1906. Ver AGUIAR, op. cit., p. 206; CAMPOS, op. cit., p. 14; ANTUNES, *A psicologia no Brasil*, op. cit., p. 68. Porém, no livro *Pensar e dizer*, de 1923, Bomfim afirma que durante doze anos, ou seja, desde 1911, teve à disposição um laboratório de psicologia. Ver Bomfim, *Pensar e dizer*, op. cit., p. 45, nota 10. O ano de 1911 coincide com o retorno de Bomfim à direção o *Pedagogium*.

geral, promoviam pesquisas com o objetivo de solucionar os problemas do ensino, de acordo com as leis das ciências biológicas e sociológicas, com base em experimentos, análises estatísticas e observação sistemática.²⁴

A confluência entre o cientificismo e as discussões sobre “raça”, meio, higienismo, mestiçagem – e, a partir dos anos 1910 e 1920, o sanitarismo²⁵ – naturalizava as práticas de mensuração e aferição estatística, além de todo tipo de experimentação aplicável à educação. Nas palavras de Marcos Cezar de Freitas, “a ciência da pedagogia amparada na pedagogia do cientista representava, também, a indicação de uma direção a ser tomada pela sociedade como um todo”. Por causa disso, a ciência e a instrução eram vistas como os melhores instrumentos para a solução dos problemas sociais, sendo que o ponto de partida para um futuro “moderno” – por oposição ao passado e ao presente comumente associados ao “atraso” – era a criança, alvo de projetos por parte da medicina e da educação, dois campos em construção no Brasil do fim do século XIX. Identificando a escola como um campo de ação da higiene e, posteriormente, do sanitarismo, justificava-se o empenho na afe-

²⁴ De acordo com Francisco Larroyo, o primeiro laboratório pedagógico foi criado em Chicago, Estados Unidos, em 1899. Desde então, observam-se iniciativas similares por todo o mundo, tais como: São Petersburgo, 1901; Budapeste, 1902; Milão, 1905; Genebra, 1905. Ver LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1974, p. 683. Claparède dirigiu o laboratório de Genebra e visitou o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1930. Em 1928, essa escola deu início ao ensino de psicologia em nível superior no Brasil e, em 1929, passou a ser dirigida por Helena Antipoff, ex-aluna de Claparède. Alguns anos antes, em 1913, surgiu o laboratório de psicologia experimental da Escola Normal de São Paulo, onde foram realizadas pesquisas sobre raciocínio infantil, memória, grafismo etc. Nos anos 30, o laboratório foi dirigido por Lourenço Filho, que desenvolveu experiências com o teste ABC.

²⁵ Sobre sanitarismo no Brasil, ver, por exemplo: HOCHMAN, Gilberto e LIMA, Nísia Trindade. Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo movimento sanitarista da Primeira República. In: MAIO, Marcos Chor e SANTOS, R. V. (org.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz / FCRB, 1996, pp. 23-40.

rição de potencialidades cognitivas e deficiências orgânicas, capazes de justificar progressos e atrasos.²⁶

No momento mesmo em que o Brasil passava a ser visto como um país jovem, pois seu potencial de modernização e civilização era lançado para o futuro, a infância tornou-se metáfora da nação a ser examinada e tratada de acordo com métodos científicos.²⁷ Instrução, educação sanitária, educação física, hábitos higiênicos na rua, em casa, na escola e no trabalho, serviços de saúde pública etc., tudo isso conjugado ao objetivo de sanar corpo e mente.²⁸

Como observou Marcos Cezar de Freitas, as experiências laboratoriais aplicadas à educação mantinham interface com a antropologia, a medicina legal e a psicometria, promovendo a imbricação entre os problemas educacionais e o tema da miscigenação. Desse modo, as ações de educação da infância, moralização, higiene e controle social eram vinculadas, tomando os métodos de aferição da inteligência como instrumentos úteis para verificar os “danos da mestiçagem”. Buscava-se identificar [e corrigir] a “típica” criança brasileira, num contexto em que predominava a diversidade e os determinismos do meio e da raça. Nas palavras do autor:

Mensurar capacidades, sanear e dar argumentos científicos às hierarquizações da sociedade eram gestos intelectuais conexos diante de uma República permanentemente atacada como incompleta e considerada abaixo das expectativas de todos os republicanos.²⁹

²⁶ FREITAS, op. cit., p. 351.

²⁷ Sobre o imaginário do país novo, ver HANSEN, op. cit.; e, também, LUCA, Tânia Regina de. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (n)ação*. São Paulo: Unesp, 1999.

²⁸ De acordo com Borges, Manoel Bomfim participou da Liga Brasileira de Higiene Mental, fundada no Rio de Janeiro, em 1923, pelo médico Gustavo Riedel. O objetivo principal da Liga era elaborar programas de higiene mental a serem difundidos por meio do sistema educacional. BORGES, op. cit.

²⁹ FREITAS, op. cit., p. 352.

O papel do professor

A trajetória de Bomfim exemplifica o engajamento de um intelectual na defesa da instrução pública e da nacionalização da escola, bem como no desenvolvimento de pesquisas experimentais acerca da individualidade da criança, sendo possível identificar o diferencial de sua contribuição ao longo do tempo. Considerado por Freitas como mais um “cientista da educação da criança” que um educador, Bomfim rejeitou o caráter autoritário e dogmático com que a escola habitualmente tratava a criança, criticando, até mesmo, a centralidade atribuída ao professor no processo educativo e defendendo o “respeito absoluto à individualidade da criança”.³⁰ Isso pode ser inferido com base no discurso “O respeito à criança”, proferido em 1906, durante a solenidade de formatura das professoras da Escola Normal. Nas palavras de Bomfim:

Evocai os quadros da vida infantil e reconheceréis que persiste, com a tenacidade do mal, esse espírito autoritário e dogmático, que inspirava a educação nos regimes de submissão. É contra essa resistência do passado, deformando o presente e comprometendo o futuro, que eu concito todo vosso bem-querer, todo vosso esforço. Tirânicas, dogmáticas, essas práticas educativas eram lógicas – e de certo modo necessárias, nas épocas de tirania e de dogmatismo. Hoje são dissolventes, ilógicas, criminosas. Pensai que vivemos numa democracia, aspirando realizar um regime de liberdade e justiça. Ora, bem sabeis que o resultado último de uma tal educação é inutilizar definitivamente os homens para o exercício da liberdade, tornar impossíveis as iniciativas e dissolver as individualidades. Qual sua essência? Considerar a criança um ser sem vontade e substituir seu querer, seu julgamento e sua consciência pela vontade, discernimento e consciência do educador. A criança é um cego: menos que um cego – um autômato. (...) Fora mesmo impropriedade chamá-los educandos. São adestrados...³¹

³⁰ Idem, pp. 360 e 362.

³¹ BOMFIM, Manoel. O respeito à criança. Discurso pelo dr. M. Bomfim, diretor geral da Instrução Pública e professor da Escola Normal, proferido em 27 de setembro de 1906, na solenidade da entrega de diplomas às normalistas da turma de 1905. Rio de Janeiro, mimeo, p. 14-16. Cópia fornecida pelo sr. Luiz Paulino Bomfim.

Relacionando o tipo de educação à forma de organização da sociedade, o autor procura contrastar o ideal educativo de uma época anterior, caracterizado por “fazer homens submissos”, ajustados a uma sociedade regida por imposições de uma ordem superior, com o ideal da sociedade de sua época, quando “a soberania se generalizou pela universalidade dos cidadãos”, levando em conta que as formas e os processos educativos de então estariam ainda muito longe desse ideal.³²

Acreditando que a liberdade humana só pode ser medida pelas possibilidades de desenvolvimento da ação e da satisfação dos desejos e necessidades, Bomfim defende que a principal atribuição da escola é “ensinar a aprender” e o objetivo da educação é “tornar o indivíduo capaz de adaptar-se, modificar-se por si mesmo”. Nesse processo, mais importante que a soma do que se ensina é o como se ensina, sendo que nem a criança deve ser tratada como um receptor passivo – como demonstra o trecho do discurso citado –, nem o professor deve ser visto como um simples transmissor, como explicita no livro *Lições de pedagogia* (1915). Em suas palavras, o papel do professor é “escolher e sistematizar os fatos, sugerir as hipóteses, verificar as conclusões, insinuar as aplicações, lembrar as analogias”,³³ de modo a indicar à criança “os meios de disciplinar as próprias forças”.³⁴

A atuação de Bomfim como cientista da educação deixou resultados nas obras dedicadas à psicologia da educação e, também, na produção destinada ao uso escolar. No primeiro caso, destacam-se os livros *Noções de psicologia* (1916), *Pensar e dizer* (1923) e *O*

³² Idem, pp. 12 e 14.

³³ Idem, *Lições de pedagogia*, op. cit., pp. 26, 35, 87, 88 e 90.

³⁴ Idem, *O respeito à criança*, op. cit., p. 20.

método dos testes (1928), este último escrito em parceria com Ofélia e Narbal Fontes, professores da Escola Normal.³⁵

Bomfim inovou com estudos arrojados para sua época e iniciou uma reflexão apurada sobre a psicologia educacional, demonstrando certo incômodo diante do excesso de iniciativas antropométricas relativas ao conhecimento da criança. No livro *Pensar e dizer*, o autor expressa a insatisfação com os resultados das pesquisas no laboratório de psicologia experimental, desenvolvidas ao longo de doze anos. Afirma sua recusa diante das práticas que consideravam a sociedade como um organismo similar a outras esferas da biologia.³⁶

Como já foi visto, Bomfim fez amplo uso de metáforas biológicas, construindo analogias entre o social e o biológico, como demonstra a noção de parasitismo social, utilizada no livro *A América Latina* (1905). Defendia, então, que “as sociedades existem como verdadeiros organismos, sujeitos como os outros a leis categóricas”.³⁷ No entanto, isso não significa que o autor se limitasse a considerar as sociedades como organismos similares aos biológicos.

Durante o século XIX, a homologia entre sociedade e organismo estabelecia um modelo de compreensão dos fenômenos sociais, uma vez que – como ensinava a biologia e a química – só

³⁵ Idem. *Noções e psicologia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1916; Idem. *Pensar e dizer*, 1923, op. cit.; Idem. *O método dos testes: com aplicações à linguagem do ensino primário*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1928. O livro *Pensar e dizer* apresenta, entre outras coisas, a constatação da existência de uma crise da “psicologia de laboratório” em sua época. O autor afirma que, no período em que esteve em Paris pela primeira vez (1902), realizando estudos sobre os métodos de estudos psicológicos, já se observava certa “descrença e desilusão” nos laboratórios. O autor lembra que o próprio Wundt, que contribuiu para afirmação da psicologia experimental, expressou essa desilusão com a mesma, considerando seus resultados “insignificantes”. De acordo com Bomfim, Binet manifestou opinião semelhante. Ver Bomfim, *Pensar e dizer*, op. cit., pp. 23-24. Essa visão crítica em relação à psicologia de laboratório já está presente no livro *Noções de psicologia*, de 1917. As obras citadas, incluindo o livro *Lições de pedagogia* (edição de 1926) podem ser acessadas no site: <http://201.47.188.102/bvs/ebooks/bomfim.htm> (em dezembro de 2007).

³⁶ Freitas, op. cit., pp. 364-365.

³⁷ Bomfim, *A América Latina*, op. cit., p. 51.

o que é vivo poderia evoluir. Essa naturalização do homem garantiu à biologia – que disputava a solução do enigma da origem da humanidade com a teologia e a filosofia – um lugar destacado entre os saberes. O diálogo com a biologia tornou-se o recurso científico fundamental de todo o pensamento social do período, principalmente devido ao fato dessa ciência possibilitar o uso de um método comparativo, baseado em homologias e paralelismos, que passaram a ser considerados como instrumentos poderosos de investigação científica, num momento em que os campos de cada ciência ainda não estavam suficientemente delimitados.³⁸

Indo além, Bomfim dizia que em sua época se tinha abusado da associação entre sociedades (“grupos sociais”) e “simples organismos biológicos”, afirmando que:

Não é o conceito [de organismos biológicos] que é condenável, e sim a estreiteza de vistas com que o aplicam à crítica dos fatos sociais, mais complexos, sem dúvida, que os fatos biológicos, pois dependem das leis biológicas, e ainda das leis sociais, peculiares a eles.³⁹

Embora fizesse amplo uso de uma linguagem marcada por metáforas biológicas – fato que, segundo Flora Sussekind e Roberto Ventura, seria responsável pelo esquecimento de sua obra⁴⁰ – a reflexão de Bomfim demonstra o esforço para ir além dos limites

³⁸ Ver Mello, Maria Tereza Chaves de. *Futuro do passado: uma apologia da América Latina*. Rio de Janeiro: PUC/Departamento de História, dissertação de mestrado, 1997, p. 17, nota 27 e pp. 19-21.

³⁹ Bomfim, op.cit., p.51. Bomfim defendia que a sociologia podia ser considerada uma ciência por ser: “O estudo de um conjunto de fatos dependentes de leis fatais, tão fatais como as da astronomia ou da química, fatos estreitamente dependentes e relacionados, e pelos quais nos é dado perceber a sociedade como uma realidade à parte, cujas ações, órgãos e elementos são perfeitamente acessíveis ao nosso exame”. Idem, pp. 51-52.

⁴⁰ Sussekind, Flora e Ventura, Roberto. *História e dependência: cultura e sociedade em Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Moderna, [1981].

do biológico no estudo das crianças, da sociedade e da história. Por um lado, esse esforço encontrou fundamentos na psicologia⁴¹; por outro, no estudo da história, inspirado tanto pelas reflexões sobre psicologia social – de que Wundt foi um referencial – quanto pela sociologia nascente no fim do século XIX, sendo notáveis as leituras de Bomfim sobre Gabriel Tarde, um dos “pais fundadores” das ciências sociais.⁴²

A autoridade de Bomfim como investigador da inteligência infantil permitiu-lhe participar, por exemplo, da comissão para implantação dos testes de inteligência no ensino primário. Empreendimento que resultou na publicação do livro *O método dos testes com aplicações à linguagem no ensino primário*, em parceria com Ofélia e Narbal Fontes, com a participação de professoras da Escola de Aplicação do Rio de Janeiro. Utilizando as “escalas de Binet”, acreditava-se que os testes poderiam revelar as características da mentalidade infantil, de modo a contribuir para a constituição de classes mais homogêneas. Contudo, o próprio Bomfim se posiciona de forma crítica em relação a tais testes, afirmando que “o mais interessante é que os mecanizadores apelam para a escala Binet, sem se lembrarem de que esse deixou a fórmula nítida ‘o teste deve ser interpretativo’”.⁴³

Para Bomfim, a criança era um complexo objeto de estudo e as pesquisas deveriam contribuir para a expansão de sua individualidade e independência. O autor criticava o que via como excessos da métrica, considerando os testes úteis, mas capazes de apurar apenas

⁴¹ Para uma melhor compreensão das ideias de Bomfim sobre psicologia, ver: Penna, Antonio Gomes. *Apontamentos sobre as fontes e sobre algumas das figuras mais expressivas da Psicologia na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FGV, 1986; Antunes, Mitsuko Aparecida M. *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Unimarco Editora – Educ, 1999; Idem. A contemporaneidade da obra de Manoel Bomfim. In: Bomfim, *Pensar e dizer*, op. cit., pp. 18-25.

⁴² Sobre Gabriel Tarde, ver: Vargas, Eduardo Viana. *Antes Tarde do que nunca: Gabriel Tarde e a emergência das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.

⁴³ FREITAS, op. cit., pp. 365-366.

dados limitados, sem dar conta da originalidade e da diferença de qualidade do pensamento infantil. Desse modo, defendia que a ciência sobre a criança deveria estruturar-se menos nas experiências laboratoriais do que no estudo de sua relação com o mundo social. Ou seja, ao mesmo tempo em que contribuiu para a difusão de práticas de observação da criança e testes de mensuração da inteligência infantil, o autor também posicionou-se de forma crítica em relação aos “excessos e entusiasmos pela mensuração da inteligência”.⁴⁴ Tal perspectiva não deixa de ser um modo de romper com possíveis determinismos e considerar a necessidade de ir além dos limites impostos pela antropometria então vigentes.

Como se afirmou antes, além de “cientista da educação infantil”, Bomfim também foi um notório autor de livros destinados a crianças em idade escolar.⁴⁵ No Brasil do século XIX, o ensino-aprendizagem da leitura nas escolas foi marcado pela prática de adaptar textos europeus à linguagem brasileira. É possível afirmar que, até meados do século XIX, os livros de leitura inexistiam nas escolas brasileiras. A base do ensino e da prática de leitura eram os relatos de viajantes, as autobiografias e romances, além de manuscritos (documentos de cartório, por exemplo). Por vezes, a Cons-

⁴⁴ *Ibidem*, pp. 366-367. Para Bomfim, a psique humana se caracteriza por ser essencialmente socializada, concretizando-se por meio da comunicação entre os indivíduos. Nesse processo, a linguagem tem papel fundamental. No livro *Pensar e dizer* (1923) – publicado no mesmo ano em que Jean Piaget publicou *A linguagem e o pensamento da criança na Europa* – o autor realiza um exercício de “interpretação de documentos de pensamento e linguagem”, tomando como fontes os textos de escritores brasileiros, sobretudo poetas, visando compreender os processos de simbolização na vida consciente. Em sua opinião, a consciência só se forma na medida em que se assimila o meio social, de modo que isolar o indivíduo da vida (leia-se “formas históricas e tradicionais”) por meio de abstrações corresponde a uma redução. Ver BOMFIM, *Pensar e dizer*, op. cit., pp. 7-8, 15 e 17.

⁴⁵ Bomfim escreveu os seguintes livros destinados à escola primária: *Primeiras saudades* (1920), *Crianças e homens* (1922), *Lições e leituras* (1922) e *Lições e leituras: livro do mestre* (1922), além daqueles produzidos em colaboração com Olavo Bilac, já mencionados: *Livro de composição* (1899), *Livro de leitura* (1901) e *Através do Brasil* (1910), os dois primeiros para o curso complementar e o último, para o curso médio. Há também o *Compêndio de zoologia geral* (1902) e *Elementos de zoologia e botânica gerais* (1904).

tituição do Império, o Código Criminal e a *Bíblia* eram utilizados como manuais de leitura. Somente a partir da segunda metade do 800 é que livros de leitura destinados às séries iniciais começaram a circular pelo país.⁴⁶

Do mesmo modo, inexistiam, segundo Bomfim e Bilac, livros de composição que servissem de guia para a prática da escrita. Sabendo disso, reuniram extratos de obras literárias no *Livro de composição* (1899), adotado pelo Conselho Superior de Instrução Pública da capital federal e pelos governos dos estados de São Paulo, Bahia, Sergipe, Amazonas, Ceará, Rio de Janeiro etc.⁴⁷ Alguns anos depois, publicaram o *Livro de leitura* (1901), que também teve ampla distribuição.

A expressão livro de leitura servia para designar as obras destinadas ao aprendizado da língua nacional e à aquisição de conhecimentos e regras de moral, considerados úteis à socialização do indivíduo.⁴⁸ Nas palavras de Bomfim e Bilac:

Geralmente, os livros de leitura não passam de compilações de conhecimentos úteis, de lições de coisas e de regras de moral. São um repositório, um indicador dos assuntos que a criança deve aprender na escola e que o professor precisa ensinar. E assim deve ser – para os cursos elementar e médio. Aí, esse livro resume todos os outros: é o livro único. Nos tempos atuais, nenhum professor, digno desse nome, põe nas mãos de um aluno de qualquer desses cursos um compêndio de história, uma aritmética, uma geografia etc. Ensina as coisas, mas ensina-as incidentalmente a propósito da leitura. (...). O

⁴⁶ ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para sua história e suas fontes*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1968; ZILBERMAN, Regina e LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças. Para conhecer a literatura infantil brasileira, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986; PFROMM NETO, Samuel et al. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor, 1974.

⁴⁷ Bomfim, Manoel e Bilac, Olavo. *Livro de composição para o curso complementar das escolas primárias*. Rio de Janeiro: Laemmert & C. Editores, 1904, p. xi. 2 ed. revista e aumentada.

⁴⁸ Sobre os livros de leitura, ver, por exemplo: Batista, Antônio Augusto Gomes; Galvão, Ana Maria de Oliveira e Klinke, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1886-1956). *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, maio/junho/julho/agosto 2002, pp. 27-47.

livro de leitura não é um livro de consulta filológica, mas sim um modelo de elocução que ela imita, sobre o qual calca sua linguagem.⁴⁹

O trecho citado afirma a importância do livro de leitura destinado a crianças em idade escolar no início da República, quando a educação passou a ser vista como meio privilegiado para o desenvolvimento da ideia de nação, contribuindo para deslocar o debate sobre a formação da nacionalidade do plano dos determinismos naturalistas para o plano histórico-social.⁵⁰ Ao lado dos compêndios dedicados ao ensino dos conteúdos específicos de cada disciplina, os livros de leitura e composição constituíam o conjunto da chamada literatura escolar nacional.

Essa literatura escolar encontrou na Primeira República um terreno favorável. Desde o fim do século XIX, alguns dos mais importantes intelectuais brasileiros, como Silvio Romero, Olavo Bilac e Coelho Neto, se dedicaram a escrever livros para o público em idade escolar. A criança passava a ser vista como futuro da nação no momento mesmo em que se construía uma noção de “infância brasileira” e se consolidava a ideia do Brasil como “país do futuro”. No contexto marcado pelo fim da escravidão e início da República, os textos cívicos visavam à formação de cidadãos e a difusão de um modelo de civilização calcado em valores, hábitos e sentimentos compatíveis com o estilo de vida burguês. Diante da constatação do atraso em que o país se encontrava e das visões negativas a respeito do povo brasileiro, tais textos, mais que formar cidadãos, objetivavam promover verdadeira regeneração da nação e de seu povo. Nesse sentido, cabia-lhes promover um ideal de infância, exemplificado pela visão da criança como ser precoce e viril, espécie de “raiz” dos futuros cidadãos.⁵¹

⁴⁹ Bomfim, Manoel e Bilac, Olavo. *Livro de leitura para o curso complementar das escolas primárias*, 1901. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1910, pp. IX-XII. 9 edição.

⁵⁰ BOTELHO, op. cit.

⁵¹ Ibidem; HANSEN, op. cit.; CORDEIRO, Andréa Bezerra. *Dando vida a uma raiz: o ideário pedagógico da Primeira República na poesia infantil de Olavo Bilac*. Curitiba: UFPR, dissertação de mestrado, 2004.

A obra mais celebrada da parceria Bomfim-Bilac é *Através do Brasil: prática da língua portuguesa – narrativa* (1910), “leitura apaixonada e obrigatória de muitas gerações de brasileiros”.⁵² Podendo ser lido como um romance de formação,⁵³ o livro conta a história dos irmãos Carlos e Alfredo, que viajam pelo país em busca do pai desaparecido. Viagem no espaço e no tempo, que leva os irmãos pelos caminhos do Brasil do presente e do passado, nas sucessivas paisagens de homens e lugares, de norte a sul do país.

Apresentando o livro como “uma simples narrativa, acompanhada dos cenários e costumes mais distintivos da vida brasileira”, os autores expressam a concepção de que a escola deve ensinar a criança a conhecer a natureza com a qual está em contato e “a vida que ela tem de viver e da qual já participa”. Nesse sentido, o livro de leitura deve fornecer oportunidades para que o professor possa realizar suas lições e, ao mesmo tempo, deve conter em si uma grande lição. Para além do ensino da língua, é preciso promover a instrução moral e o “aprendizado do Brasil”, por meio de uma visão geral de sua natureza e sociedade. A função do professor como “verdadeira enciclopédia” também é explicitada, ao mesmo tempo em que se valoriza o esforço próprio da criança em aprender por si mesma.⁵⁴

⁵² LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1985, p. 34. 2. ed. *Através do Brasil* teve mais de sessenta edições. Foi publicado em 2000 pela Companhia das Letras, como parte da coleção Retratos do Brasil. Ver também: BOTELHO, op. cit.; SANTOS, Claudefranklin Monteiro OLIVA, Terezinha Alves. As multifaces de “Através do Brasil”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004, pp. 101-121.

⁵³ O romance de formação – tradução brasileira do termo alemão Bildungsroman – é um gênero de narrativa que discorre sobre o processo de formação do indivíduo, compreendido como o desenvolvimento gradativo de suas predisposições, paralelamente sua socialização. Georg Lukács (1885-1971) indica que a questão fundamental do romance de formação (ou de educação, conforme a tradução brasileira) é a crença na possibilidade do desenvolvimento pleno da personalidade humana, no sentido da realização dos ideais humanistas, no contexto da sociedade burguesa, caracterizada pela crescente divisão social do trabalho. Seu conteúdo visa “a educação dos homens para a compreensão prática da realidade”. Ver LUCKÁCS, Georg. Posfácio. In: GOETHE, J. W. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Ed. 34, 2006, p. 592.

⁵⁴ Bomfim e Bilac, *Através do Brasil*, op. cit., pp. 43-52.

De acordo com André Botelho, *Através do Brasil* é uma peça decisiva no processo político-social de construção de um “léxico do Brasil nação”, que difunde os valores cívicos do Estado republicano e serve como veículo do ideário burguês.⁵⁵

Deve-se ainda destacar a contribuição de Bomfim, pontual, mas significativa, para o ensino de história. Como diretor de instrução pública, em 1899, emitiu um parecer favorável sobre o *Compêndio de história da América*, escrito por Rocha Pombo.⁵⁶ Além de um prêmio em dinheiro, esse trabalho disputava, num concurso, a chance de ser adotado nos cursos de história da América da Escola Normal. Interessado no tema tratado, Bomfim procurou justificar sua iniciativa em emitir tal parecer, mesmo em se tratando de um tema fora da sua alçada. Disse ele:

(...) tal era o interesse que esse assunto apresentava para mim; e só assim se explica essa pretensão de tratar de matéria fora da minha especialidade, e a qual não podia apresentar nenhum título de competência oficial.⁵⁷

Comentando esse parecer, Circe Bittencourt lembra o paradigma da história da civilização que se impôs ao longo do século XIX. Inspirado pelo ideário imperialista dos países europeus, o conceito de civilização tornou-se sinônimo de progresso – identificado a certos modelos de organização política, econômica e social –, sendo utilizado para distinguir povos civilizados e atrasados. A inclusão desses últimos na civilização servia como justificativa para o domínio imperialista em todos os continentes. Uma das tendências da história da civilização era a explicação das diferenças entre os povos e a justificativa da dominação branca europeia por meio de teorias raciais. Nesse contexto, os estudos

⁵⁵ Botelho, op. cit.

⁵⁶ Pouco depois, Pombo escreveu *História da América: para escolas primárias* (1904).

⁵⁷ Bomfim, Manoel. *A América Latina*, op. cit., p. 35. Ver Bomfim, Manoel. *Parecer* (1899). In: Pombo, Rocha. *Compêndio de História da América*. Rio de Janeiro: Laemmert & C. Editores, 1900, pp. vii-xxvii.

sobre a história da América representavam o esforço no sentido de “deslocar uma constituição identitária forjada sob moldes europeus para o espaço americano, criador de novos projetos para as nações do continente americano”.⁵⁸

Quando era diretor da Instrução Pública Municipal, Bomfim propôs reformas curriculares visando introduzir a história da América no ensino primário e na Escola Normal. Um dos desdobramentos foi o referido concurso promovido pela Diretoria de Instrução Pública Municipal em 1897, visando premiar o melhor compêndio de história da América destinado ao uso dos alunos da Escola Normal. No edital se lê que tal obra não deveria conter apenas:

altas generalidades etnográficas e filosóficas (...) nem tão pouco uma seca cronológica. A narração dos fatos deve ocupar o primeiro lugar, de sorte que o aluno venha a ter uma noção exata do modo porque cada parte da América foi primeiro descoberta, depois colonizada e chegou afinal à situação em que hoje se acha: ainda de sujeição ou já de independência. É indispensável que, durante toda a obra, não se perca de vista seu fim, inteiramente alheio à erudição, visando apenas educar educadores.⁵⁹

A obra vencedora foi a de Rocha Pombo, que, ao relativizar o ideal europeu de civilização, expunha, nas palavras de Bittencourt:

Uma versão sobre os caminhos a serem seguidos pela recente República que, finalmente, se inseria no mundo do republicanismo americano, liberto da escravidão, e que deveria preocupar-se com seu papel diante do imperialismo europeu e reconhecer a mestiçagem de seu povo como portador de um novo tipo de civilização.⁶⁰

Embora tenha encontrado um terreno propício no início da República, o programa de história da América, vinculado a um

⁵⁸ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda (org.). *Ensino de história e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 40.

⁵⁹ Edital apud POMBO, op. cit., p. vii.

⁶⁰ Bittencourt, op. cit., p. 40.

projeto de identidade nacional bastante distinto daquele que predominava então, não se consolidou, prevalecendo a perspectiva eurocêntrica.

Bomfim hoje

Por fim, a produção de Manoel Bomfim foi, ao menos até certo ponto, esquecida. Embora seu nome tenha permanecido em sucessivos balanços da história intelectual e das ideias da Primeira República, seus livros não foram reeditados (ou melhor, só o foram recentemente, a partir dos anos 1990), a exceção de alguns daqueles destinados ao uso escolar, entre os quais se destaca *Através do Brasil*, que até a década de 1960 teve mais de sessenta edições. Como observou Marcos Cezar de Freitas, seus estudos sobre psicologia educacional foram vistos como “vestígio antecedente”, situado como a contraface do momento seguinte, marcado pela difusão da Escola Nova.⁶¹ Pode-se acrescentar a isso que uma sólida memória acerca da produção intelectual anterior aos anos 1930 foi construída, identificando esse período como uma espécie de hiato, supostamente marcado pela estagnação criativa e imitação de ideias estrangeiras. Assim, a produção intelectual, literária e científica surgida entre as décadas de 1880 e 1910 foi frequentemente considerada “menor”, “pré-moderna”, precursora do que viria depois. Apesar de algumas vozes dissonantes, essa interpretação prevaleceu até, pelo menos, os anos 1980 e ainda é muito difundida.⁶² Nesse movimento de inven-

⁶¹ Freitas, op. cit., p. 346.

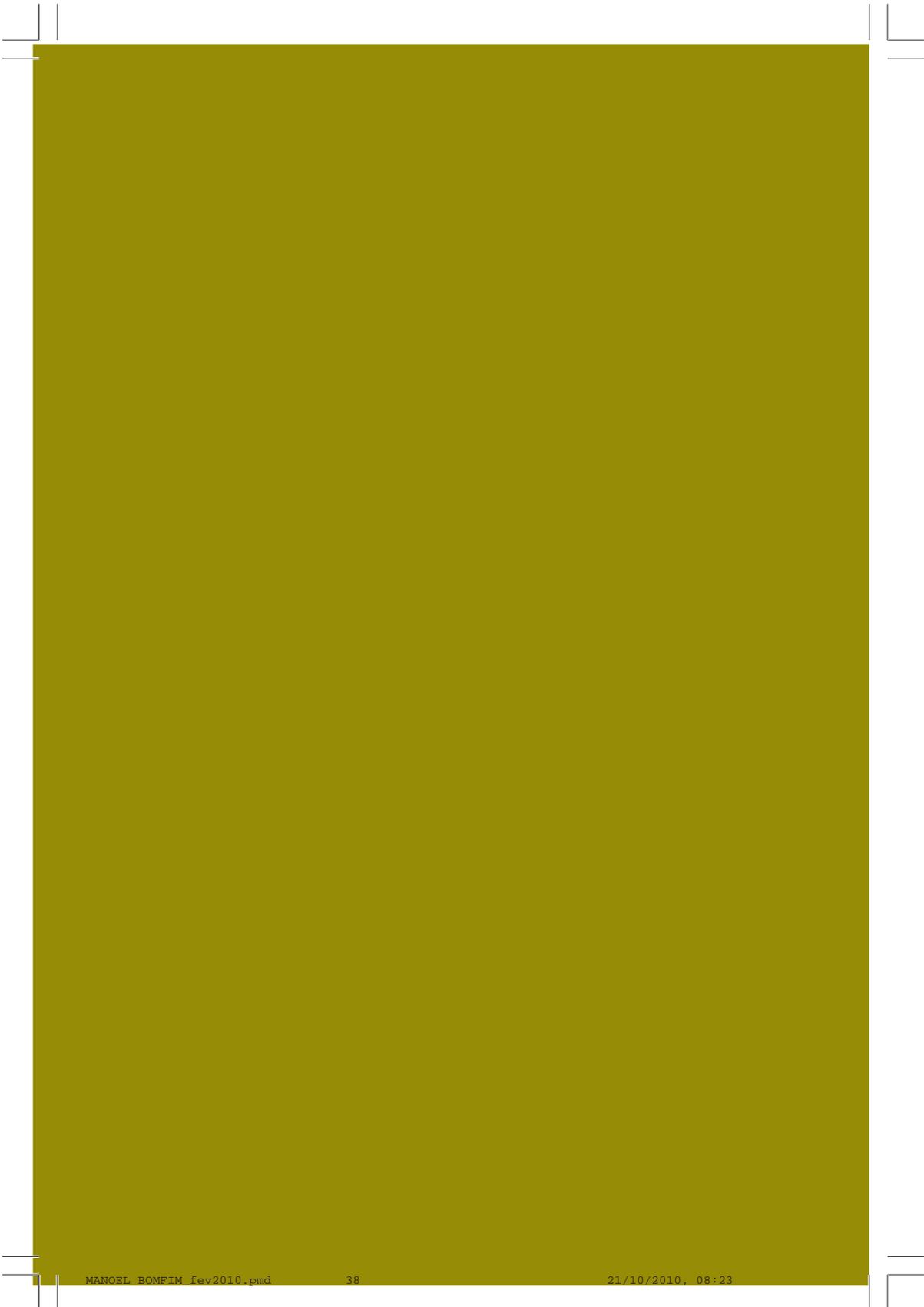
⁶² Candido, Antonio. *Formação da literatura brasileira, momentos decisivos*. São Paulo, Martins Fontes, 1971; Idem. *Literatura e subdesenvolvimento*. Argumento, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, 1973, pp. 20-21; Idem. *Literatura e cultura de 1900 a 1945*. In: _____. *Literatura e sociedade*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1965; BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo, Cultrix, 1997; Idem. *O pré-modernismo*. São Paulo, Cultrix, 1966; Idem. *As letras na Primeira República*. In: Fausto, Boris (org.). *História geral da civilização brasileira*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, tomo III, vol. 9, 1997, pp. 293-319; Lima, Luiz Costa. *Da existência precária: o sistema intelectual brasileiro*. In: _____. *Dispersa demanda (ensaios sobre literatura e teoria)*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1981, pp. 3-29. Originalmente publicado in *Cadernos de Opinião*, Rio de Janeiro, n. 2-5, 1978.

ção das tradições de reflexão sobre o país, muitos autores foram vistos como “menores”, enquanto outros tornaram-se “clássicos” do pensamento brasileiro, devido sua suposta capacidade de compreender e explicar o Brasil. Desse modo, ambos “clássicos” e “esquecidos” foram retirados de seu próprio tempo e cristalizados em um lugar atemporal, como interpretação definitiva ou, pelo contrário, como interpretação digna de ser esquecida, respectivamente. Concordando com Maria Stella Bresciani⁶³, pode-se dizer que isso não deixa de ser uma traição a tais autores, pois desconsidera as preocupações políticas e sociais que lhes foram contemporâneas, que serviram de norte para seus estudos e ações.⁶⁴

⁶³ Bresciani se refere apenas aos clássicos. Ver: Bresciani, Maria Stella Martins. *O charme da ciência e a sedução da objetividade: Oliveira Vianna entre intérpretes do Brasil*. São Paulo: Unesp, 2005, p. 16.

⁶⁴ Gontijo, Rebeca. Esboço final. In: _____. *O velho vaqueano: Capistrano de Abreu, da historiografia ao historiador*. Niterói: UFF, tese de doutorado, 2006.

Rebeca Gontijo Teixeira é mestra e doutora em história pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Desenvolve atividades de pesquisa e docência no departamento de história e no programa de pós-graduação em história da UFF. Participa do Núcleo de Pesquisas em História Cultural (Nupehc), vinculado ao departamento de história da UFF, e do Grupo de Pesquisa Oficinas de História, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, que desenvolve projetos sobre ensino de história e historiografia. Atua em temas como a história do Brasil nos séculos XIX e XX com foco na história intelectual, história da historiografia brasileira, teoria e metodologia da história, história do livro e da leitura e história do ensino de história.



TEXTOS SELECIONADOS

Os textos que seguem, publicados em diferentes momentos, foram extraídos de seus suportes originais (livros, revistas e jornais) e reunidos aqui em cinco grupos temáticos, a saber: pedagogia e educação; metodologia; instrução pública; discursos; história e política. O objetivo é duplo: possibilitar o acesso a textos não reeditados recentemente, alguns dos quais dispersos em periódicos de difícil acesso; indicar algumas das variadas temáticas presentes na produção de Manoel Bomfim sobre educação. A grafia original foi atualizada, mantendo-se a pontuação.

Pedagogia e educação - Texto 1

A pedagogia: objeto e definição⁶⁵

1. Caráter da pedagogia como disciplina autônoma; seus intuitos. Ciência ou arte – a pedagogia? Discussão teórica da educação. Importância, utilidade e necessidade da pedagogia. O educando. Princípios científicos e preceitos práticos; a elaboração pedagógica.

A noção de pedagogia está ainda mal determinada: não corresponde aos elementos léxicos do vocábulo, pois que a pedagogia não é uma simples fórmula prática de dirigir ou conduzir a criança, nem se define precisamente com a rápida indicação de ser

⁶⁵ Bomfim, Manoel. A pedagogia: objeto e definição. In: _____. *Lições de Pedagogia: teoria e prática da educação*, 1915. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920, pp. 9-14.

– a ciência da Educação. Há, ou deve haver, ciência na educação; mas não há, de fato, uma ciência da educação.

A pedagogia é, de fato, uma sistematização teórica, um corpo de doutrinas, em plena evolução, e não uma ciência propriamente dita, pois que seu objeto é nimiramente prático – a educação.

A pedagogia é, pois, a sistematização dos princípios científicos, na discussão dos métodos racionais de intervenção educativa. Ora, a ciência é uma sistematização que tem por objeto, simplesmente, a organização do conhecimento e a aquisição da verdade; é sempre teórica, inteiramente indiferente às aplicações práticas; ao passo que a pedagogia é uma discussão – teórica, pelos princípios em que se baseia, mas essencialmente prática pelos fins a que se destina. Quando se diz que a pedagogia é a teoria da educação, não se lhe tira o intuito caracterizadamente prático.

Não é ciência, a pedagogia: é uma arte? Também não, porque, no caso, a arte propriamente dita é a realização, é a própria educação. Não pareça, porém, que seja um absurdo, ou um exagero, o considerá-la como disciplina distinta. A pedagogia é, apenas, a elucidação teórica e racional que inspira a arte da educação. Tão importante, contudo, e complexa, e difícil, é essa arte, que sua teoria bem merece designação especial, e deve ser tratada como disciplina autônoma.

Em primeiro lugar, a existência da pedagogia explica-se pelo desejo e o intuito de tornar a educação uma obra metódica e científica. Além disso, a própria natureza das relações, que devem existir entre a arte educativa e as doutrinas teóricas, torna necessário e indispensável que esse corpo de doutrina se converta numa disciplina à parte.

A pedagogia não é uma simples condensação de princípios científicos, ou um formulário de preceitos práticos. É uma discussão interpretativa, uma doutrina de deduções racionais, rigorosas, mas aparentemente variáveis. A educação é obra complexa, longa e árdua, deve ser feita muito racionalmente, sob um regime rigorosamente científico. Daí advém a grande importância da pedagogia.

A arte da educação aplica-se a um ser de natureza muito especial – que é a personalidade humana, em formação. É uma arte que não trabalha com a simples matéria bruta, nem se dirige a organizações. A entidade a que se aplica a educação não existe quase, nem está caracterizada, quando a obra educativa começa; é uma individualidade que se deve formar como resultado da própria educação. No entanto, esse ser – que ainda não existe de modo completo, terá, em cada indivíduo, um caráter próprio, cada criança é um caso particular, que exige uma discussão interpretativa especial, e um processo de elucidação educativa também especial. Daí resulta que a pedagogia não pode ser um simples repositório de princípios gerais, nem uma codificação acabada de preceitos práticos. Ela tem de ser uma sistematização em discussão contínua; uma constante coordenação de métodos racionais; uma incessante reforma adaptativa de processos lógicos e maleáveis.

Há na pedagogia princípios gerais, científicos e rigorosos, que se inscrevem com o rigor de noções científicas, e há preceitos, regras, praxes... que são outros tantos esforços para orientar cada caso particular, cada necessidade de momento, segundo os princípios gerais. A transformação dos princípios e leis científicas em regras de ação prática exige uma elucidação especial, complexa, em que se condensam e se combinam múltiplas noções teóricas, para a organização de um sistema de processos que, sem deixar de ser racionais e científicos, sejam suficientemente elásticos para convir a todos os casos que a prática pode apresentar.

Essa é a parte ativa e autônoma da pedagogia.

2. Pedagogia e educação. A pedagogia se define pela educação. Caráter geral do fato – educação; a adaptação psíquica do indivíduo; importância essencial do fenômeno. Definição provisória de educação. A transmissão dos processos e recursos adaptativos conscientes constitui a parte mais importante da educação.

Desde que se defina a pedagogia como teoria da educação, não é possível delimitar ou caracterizar de modo explícito seu objeto, sem determinar o próprio objeto da educação.

A expressão – educação – corresponde a uma noção muito coerente, mas sem um valor preciso, sem definição rigorosamente justa. Por ter um sentido muito complexo, o termo varia de acepção, e se torna vago e indefinido. Geralmente lhe atribuímos a ideia de modificação ou correção, e a de desenvolvimento. Efetivamente, na educação, há sempre modificações, e todas elas se fazem como desenvolvimento; mas, apreciada em síntese, a educação é a adaptação do indivíduo às condições da vida humana. A ideia central, ou dominante, no conjunto do conceito é a de adaptação ou preparo. E vem daí o valor que tem a educação, e a importância que se dá à pedagogia.

O homem, como ser vivo que é, não pode existir sem se adaptar ao mundo em que vive. Essa necessidade corresponde a uma das mais gerais entre as leis biológicas, e que se impõe a nós, como se impõe aos mais insignificantes dos monocelulares. Mas, ao mesmo tempo, ocorre que o homem – o mais perfeito e complicado dos seres vivos – possui processos especiais de adaptação, processos que, sendo comuns a outros animais, são em nós extraordinariamente desenvolvidos, constituindo nossa verdadeira e única superioridade. Deles resulta essa forma de adaptação, característica da nossa espécie – a adaptação consciente, ou por outras palavras, a vida psíquica, ou acomodação atual ao meio. Em todos os seres vivos há dessas reações de acomodação atual; mas, no homem tais reações apresentam realmente, no que há de mais importante e complexo, um caráter de trabalho esforçado e consciente, com todas as vantagens das adaptações flexíveis e aperfeiçoáveis.

Outra lei biológica, tão geral e imperiosa como a adaptação, é a hereditariedade: as espécies se conservam, justamente, porque os indivíduos transmitem uns aos outros, de geração em geração, umas tantas capacidades adaptativas. Na generalidade dos casos, essa trans-

missão se faz por herança orgânica: os progenitores, adaptados, passam à prole, com a própria vida, uns tantos modos de agir já acomodados à vida. É assim, por herança biológica, que se faz neles a transmissão adaptativa, até para certos casos de adaptação complexa, como o instinto de migração dos pássaros. No homem, a atividade instintiva, simples expressão da herança, existe de certo, mas muito reduzida: instinto de sucção do recém-nascido..

A atividade psíquica, consciente, com seus infinitos recursos de iniciativa e de apuro, substitui quase que completamente as reações instintivas. O pensamento refletido, forma superior de adaptação abreviada e flexível, reduz progressivamente todos os instintos a simples impulsos. Disso resulta que, na espécie humana, a herança biológica é muito restrita, no que se refere à vida psíquica, e se resume nas tendências e inclinações, isto é, no que determina a natureza do caráter. Tudo, porém, que é forma de ação, nas relações do indivíduo com o meio, e nos seus esforços de adaptação – tudo isso se faz por uma série de sistematizações, processos e recursos, de natureza psíquica, superior e consciente, adquiridos no curso da vida individual – na infância e na adolescência.

Dada a natureza e o viver social da espécie, as formas e os processos de adaptação se generalizam em grande parte, constituindo uma sorte de experiência comum, social, e essa experiência concretizada na tradição, transmite-se de geração em geração. Toda superioridade da espécie humana está, pois, nesse psiquismo socializado, que permite condensar, em cada individualidade, em cada consciência, a experiência de todas as outras; e a educação vem a ser a forma de transmissão psíquica dos processos e das capacidades adaptativas.

3. Relações da pedagogia com as ciências. Os dados do problema – “educação”; as ciências em que se inspira a pedagogia. “Fim” da educação; o ser educável. Condições naturais

do viver humano. A psicologia e a pedagogia. A educação se aplica diretamente e especialmente à vida psíquica.

Reconhecido e admitido – que o objeto da pedagogia é a sistematização dos princípios que devem inspirar a obra da adaptação do indivíduo às condições de vida humana, logo se compreende que esses princípios têm de ser procurados nas ciências que estudam e fazem conhecer por um lado, a natureza da criança, e por outro lado, as condições da vida humana, isto é, o meio físico e moral em que o homem tem de viver. Tanto vale dizer que a pedagogia se deve inspirar em todas as ciências – físicas, naturais, históricas e sociais. Destas, porém, há uma que lha dá os principais subsídios. É a psicologia.

Quando estudamos e analisamos o problema educação, a fim de resolvê-lo convenientemente, distinguimos com facilidade estes quatro dados: o fim da educação, e que é a adaptação do educando e seus três fatores – natureza do educando, natureza do meio a que ele se destina e ação do educador. Donde concluimos, necessariamente, que – é o conhecimento da natureza da criança e da natureza do meio, onde ela vai viver, que deve constituir a base do preparo do educador, a fim de que, pela sua ação, se assegure o êxito da obra educativa, cujo fim é a adaptação. Ora, essa adaptação é de caráter essencialmente psíquico, e é à natureza psíquica da criança que se dirigem os processos educativos; logo é essa natureza psíquica que se deve estudar de modo explícito.

Quanto ao meio, esse se desdobra em meio físico e meio moral ou social.

O conhecimento do primeiro tem grande importância; mas o essencial, e o mais difícil, é o conhecimento e apreciação do meio moral, que é constituído pelo conjunto de relações entre as consciências individuais, e resulta diretamente da vida psíquica. Por isso, é ainda a psicologia a fonte principal de inspirações, no estudo da moral e na apreciação da vida social. Então, sem hesitação, podemos chegar à conclusão de que – o estudo sistemático da pedago-

gia deve ser precedido do estudo também sistemático e científico da vida psíquica ou das atividades conscientes.

Metodologia da história⁶⁶

1. Definição e objeto da história; sua importância e função no preparo geral do indivíduo. Utilidade educativa da história. Caráter dos fatos históricos.

Ao ensino da história na escola primária, aplicam-se, em grande parte, as considerações e os conceitos com que justificamos a metodologia racional da geografia. Quanto ao papel que desempenham na instrução geral do indivíduo, ambas concorrem para o mesmo fim. São disciplinas que se completam. Uma e outra se referem a fatos complexos; tão complexos e tão vastos que, em geral, não podem ser diretamente observados, e têm de ser apresentados ao aluno sob a forma descritiva e narrativa. São disciplinas que estudam as formas e as condições do viver humano. Por isso mesmo, também para a história se torna necessário subordinar o problema da respectiva metodologia à elucidação dessa dupla questão: Que é a história?... Para que serve uma tal disciplina, no preparo geral do indivíduo?...

A história é a reconstituição da vida consciente das sociedades humanas, representada na evolução de cada uma das suas instituições características.

É uma definição sintética, esta – para abranger e caracterizar o objeto da história, porque só desse modo será possível julgar da utilidade real dessa disciplina na instrução geral. Definir a história como simples relato de fatos morais, sociais e econômicos; considerá-la, apenas, no aspecto cronológico e narrativo, seria um grave erro. A história é crônica, é descrição narrativa, porque compreende todas as crônicas, e porque somente sob essa forma se pode observar

⁶⁶ Bomfim, Manoel. Metodologia da história. In: _____. *Lições de Pedagogia: teoria e prática da educação*, 1915. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920, pp. 251-270.

e caracterizar os fatos históricos; mas vai muito além, porque, como todas as disciplinas que concorrem para a formação do espírito, ela tem seus princípios gerais, – apreciações e fórmulas de compreender e de julgar, que equivalem às leis e aos axiomas das ciências positivas e exatas. Há (e não poderia deixar de haver), na história, uma parte sintética, que é a própria contemplação inteligente do viver geral dos grupos sociais. Nela se condensam todos os traços que, na sua vida consciente, vai o homem deixando sobre a terra, de forma que, através dos seus julgamentos e das suas constatações, podemos apreciar e conhecer: os progressos realizados, o sentido em que se faz esse progresso, as resistências que a ele se opõem, a função do tempo, os liames necessários que nos prendem ao passado, e, finalmente, – o que é lícito e lógico esperar do futuro. É nessa contemplação geral da história, que bem podemos apreciar o jogo dos esforços morais em relação com as forças físicas.

A história não se explicaria, principalmente como matéria de instrução geral, se devesse existir simplesmente como descrição narrativa. Dir-se-á: “Isso equivale a transformar a história em sociologia, e incluir sociologia no ensino primário...” Sociologia?!... que seja. Nada há de extraordinário que se dê um caráter sociológico ao ensino da história; é o único meio de torná-lo racional.⁶⁷ A sociologia entrará ali como, no ensino da geografia, entram: a geologia, a astronomia, a meteorologia, a mecânica... como a física, a

⁶⁷ Nota do autor: “O ensino da história propriamente dita, na idade em que isso é possível, pressupõe o mesmo método que a explicação dos fatos elementares e da ação do governo e da sociedade, isto é – disto que nós chamamos sociologia. Poder-se-ia considerar essa questão, ao mesmo tempo que a do estudo das leis da economia política, que constituem uma parte de sociologia, mais simples que as leis gerais da política, se bem que em última análise estas se liguem àquelas. Como já o dissemos muitas vezes, a corrente das narrações históricas comoventes leva consigo certo número de fragmentos despegados da sociologia, e que chega um momento em que esses fragmentos se podem reunir de modo que se complete o ensino respectivo” (A. Bain = Science of Educations). Nota do organizador: Alexander Bain (1818-1903), autor de *A ciência da educação* (1879), propõe uma pedagogia de base fisiológica e psicológica, com destaque para dois campos principais, valorizados por sua dimensão prática: a ciência e a linguagem. Ver referências em CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999, p. 472.

biologia entram nas lições de coisas... como o direito constitucional e o direito civil, concorrem para Instrução cívica. Em pedagogia prática, como realização didática, não há nenhuma disciplina que seja sociologia, como não há nenhuma que seja biologia. Esses dois termos designam grandes domínios científicos, cada um com seu objeto, e sua orientação geral. Biologia é a orientação de todas as ciências e disciplinas que estudam os fenômenos da vida no seu orgânico e positivo, como – sociologia é a orientação das ciências e disciplinas que estudam a vida no seu aspecto moral e subjetivo, na existência dos grupos humanos.

Não há, por conseguinte, nenhuma razão para hesitar em fazer do ensino da história uma coisa racional, pelo receio de lhe dar um caráter sociológico. Não será ele mais difícil por isso. Pelo contrário: tudo que torna racional a instrução, serve para facilitá-la. Além disso, essa questão de facilidade, ou dificuldade, depende exclusivamente da dosagem da matéria e da gradação do ensino. Há muita noção de Sociologia perfeitamente acessível à mentalidade infantil, no aluno de 9, 10 e 12 anos.

Na instrução geral, a história tem como função essencial fazer conhecer o mundo moral e político a que o indivíduo pertence. Ora, isso não se obtém sem a contemplação do passado, porque o mundo moral, e tudo que o determina – ideias e sentimentos gerais são resultados de fatos e de condições anteriores. O mecanismo social só pode ser conhecido quando o apreciamos no seu desenvolvimento através do tempo. É a história que nos faz compreender explicitamente o meio social de que fazemos parte. A educação comum, espontânea, incorpora o indivíduo à tradição, mas incorpora-o de um modo inconsciente, quase. O indivíduo vive nela, deixa-se levar por ela, mas, realmente, não conhece os fatores dessa tradição; vive a vida social como vive a vida orgânica quando ignora o mecanismo dos seus órgãos. Por isso mesmo, ignorante, ele é um prisioneiro passivo da tradição, ou um rebelde

desvairado e pernicioso, como por ignorância, é um escravo dos apetites materiais e um inerte, em face dos agentes capazes de prejudicar-lhe a saúde. O estudo racional da história deve ser, para a vida moral, o que o estudo da anatomia e da psicologia é para a vida orgânica: satisfação necessária ao clássico preceito do conhece-te a ti mesmo. Nessas condições, a instrução histórica se torna condição capital na educação e no preparo geral do indivíduo, porque se confunde na própria obra da educação, que é a adaptação consciente da pessoa humana ao meio que lhe é próprio. E, para que isso se faça de modo completo, é indispensável que o indivíduo conheça realmente esse meio.

Podemos, então, considerar a história como disciplina essencialmente educativa, tanto do ponto de vista mental, como do ponto de vista moral. Para tanto, porém, e para que o conhecimento da História seja eficiente e fecundo, é necessário dar-lhe esse caráter racional e sintético a que nos referimos. Destarte, seus resultados efetivos serão, como devem ser: fornecer subsídios para a instrução cívica e a geografia política; facilitar e preparar a adaptação à vida social; indicar o caminho e as possibilidades de progresso; e, finalmente, servir de tema às lições morais.

Não será preciso insistir muito para demonstrar que fora impossível fazer compreender bem as condições da vida política de que o aluno vai participar, e dar-lhe a noção racional dos respectivos deveres e direitos, sem que ele conheça, pela história, a razão de ser de uns e de outros. Por exemplo: nos regimes de liberdade, um dos direitos políticos essenciais (e que se pode considerar, até, como dever) é o de concorrer, pelo exercício do voto, para a constituição dos poderes do Estado; ora, esse direito só se revela em toda sua importância, quando chegamos a apreciar os esforços necessários para conquistá-lo. A instrução cívica já é preparo para a vida social; mas, além disso, a instrução histórica intervém diretamente para a adaptação do indivíduo ao meio moral, porque faz compreender,

de um modo explícito, o papel de cada uma das suas instituições, e o valor efetivo dos costumes e das tradições. Já o dissemos: desse modo, o indivíduo se conforma com o viver geral, sem perder, no entanto, a capacidade de iniciativa, porque sabe que a Humanidade tem progredido e deve continuar a progredir; que a ordem, dentro da tradição, não quer dizer imobilidade. Se há, no jovem indivíduo, as qualidades de um reformador, na história encontrará ele as mais preciosas inspirações, porque só pelo cotejo do presente com o passado se pode reconhecer bem que é que se deve pedir no futuro, e que é que se pode razoavelmente esperar dele. Quanto à educação moral, a influência dessa disciplina é universalmente reconhecida; com razão, a pedagogia a tem considerado, sempre, como o mais eficaz dos fatores, depois da ação imediata do meio. Há circunstâncias em que uma consagração, ou uma condenação da história, tem mais poder sobre os espíritos do que um exemplo direto. Na história, cada tipo, que se caracteriza e fala ao sentimento, inspira estima, admiração, entusiasmo... ou compaixão, repulsa, reprovação... Bem aproveitados, os fatos históricos são incomparáveis lições de civismos e de moral; mas para que sejam sugestivas, é preciso, justamente, não deixar perceber esse intuito, nem lhes dar tom de propaganda doutrinária. É pela intensidade dramática dos feitos, pela pintura animada e real dos heróis, fazendo-os amados, ou detestados, que a contemplação da história se torna, de fato, uma excelente escola moral.

2. Ensino racional da história; fatos e concepções gerais. Importância da crítica nas construções e apreciações históricas. O ensino se deve inspirar no método de construção e de coordenação da história. Papel dos indivíduos no desenvolvimento histórico. Aplicação do método racional à história do Brasil.

Todos esses parágrafos, em que se assinala a utilidade da instrução histórica, e se explicam seus intuítos no preparo geral do indivíduo, valem como outras tantas indicações precisas, quanto à orien-

tação que se tem de dar sua realização didática. Se o fim da instrução histórica é o conhecimento sintético da vida social, ela deve tender para os aspectos gerais, servindo-se dos fatos na medida, apenas em que eles são necessários para dar a noção concreta das formas de viver, e permitir um juízo seguro e fundamentado – do caráter dos personagens, da importância das causas e da extensão dos efeitos. A história é a melhor escola para a cultura da capacidade de julgar, porque seus juízos resultam sempre de comparações e de apreciações muito complexas, de sorte que a parte mais importante, na sua elaboração, não é propriamente a compendiação dos fatos, e, sim, a orientação geral que preside sua escolha, os preceitos de crítica a que são submetidos, e o método com que são coordenados, no sentido de fazer contemplar e compreender a evolução social.

Assim se faz a história; assim deve ser ensinada.

Para compreender o valor dos fatos, é mister considerar a história como verdadeira construção, em que os acontecimentos servem, apenas, de material; os lineamentos característicos, a concepção geral, determinam-se pelas relações de sucessão, pelas apreciações de causa e efeito, e pelas inspirações gerais, hauridas no domínio conjunto da ciência e da filosofia.

Está bem-visto que os aspectos gerais devem estar de acordo com os fatos, porque são conclusões, resultantes das relações necessárias entre os mesmos fatos. Mas está bem-visto, também, que o estudo da história não se poderia limitar a simples enunciação dos fatos, que ficariam, desse modo, sem valor. No entanto, é esse o caráter que lhe dão em muitos casos; e, com isso, se torna o ensino inteiramente árido, difícil e inútil. É nessas condições que vemos reduzir-se a instrução histórica à crônica exclusivamente política ou militar – recitação de nomes de príncipes e de generais, enumerações de batalhas, listas de datas, indicação de casas reinantes... citadas sem discernimento, e onde se amontoam personagens banais, não permitindo ao aluno o lobrigar uma sequência racional de efeitos,

nem descobrir a linha geral do desenvolvimento necessário ao grupo social, ou a evolução das respectivas instituições. Os personagens se tornam, então, inteiramente ilógicos; surgem como deuses, ou se movem com títeres, porque – ou não se destacam, quase, dos acontecimentos, ou são apresentados como a causa definitiva deles.. Ora, uma das utilidades da história é mostrar-nos em que medida os indivíduos influem, realmente, sobre a marcha dos acontecimentos, e de que forma se refletem sobre a alma dos heróis as necessidades e as aspirações gerais. Do estudo da história, deve o aluno trazer essa noção: de que um homem não cria uma época, mas pode concentrá-la, sendo o realizador de uma aspiração. Aí aprende o aluno a distinguir o apóstolo e o organizador: Graccho e Júlio César.. Barata e José Bonifácio... Não há lições mais próprias para dar ao indivíduo o grande sentimento de humanidade e do valor relativo do homem, no determinismo da evolução histórica.

Todos esses defeitos no estudo da história provêm de moldá-lo às formas estreitas e inanimadas das páginas dos compêndios. Não há disciplina mais incompatível com eles. O ensino da história, na escola primária, tem de ser obra direto (*sic*) da palavra do mestre. As leituras são convenientes e necessárias, como complemento das lições do professor; mas não será nos compêndios que o aluno achará as páginas mais próprias para ilustrar o espírito, na compreensão dos fenômenos históricos. A boa leitura do viver passado e sentir com a evocação dos tipos que se agitaram na história. As lições de história devem, sempre, fazer ressaltar o desenvolvimento geral do grupo social, ou das instituições, e condensar os quadros históricos, no resumo dos acontecimentos mais importantes e expressivos.⁶⁸

Em síntese, o bom método, no ensino da história, consiste em: racionalizar a enunciação dos fatos, mediante a boa escolha deles e a apreciação sensata de suas dependências; acentuar as épo-

⁶⁸ Algumas páginas bem escolhidas, na história do povo de Israel, valem mais que o melhor dos compêndios, para dar ideia do que é a nação judaica. Nota do autor.

cas; caracterizar os personagens, definir seu papel e assinalar o desenvolvimento social, através da sucessão dos fatos.

Seja exemplo nossa história. Principia como episódio da história de Portugal, e assim deve ser ensinada. Fazer a história do Brasil – exclusivamente, é mais absurdo do que pretender ensinar a formação do fruto, sem tomar em consideração a vida da planta. Isso não quer dizer, porém, que seja preciso estudar exaustivamente a história lusitana. Para conhecer a história do Brasil, e compreender sua formação, é necessário ter uma noção geral da evolução histórica do Ocidente, nos seus períodos característicos: Grécia – Roma ... Cristianismo: intromissão dos bárbaros do Norte; feudalismo, irrupção do Islamismo; formação das nacionalidades modernas; Renascença, expansão dos povos europeus; movimento científico e filosófico, aspirações políticas e sociais consecutivas à Renascença... De tudo isso se pode dar uma ideia em quadros gerais, comentados, de espaço em espaço, por leituras sugestivas. O aluno compreenderá então a descoberta da América, e todas suas consequências: o estado de espírito dos colonizadores, e a diferença entre a vida dos aborígenes e dos adventícios.

A história do Brasil (como a de qualquer nação americana) apresenta condições especiais para tornar interessante e fácil o ensino. Só por absoluta incompreensão do que deve ser a história, e da sua utilidade no preparo geral, poderia ter chegado a instrução dessa disciplina ao grau de aridez a que a vemos reduzida. O Brasil histórico é um mundo que se cria, é uma nação que se forma; e até podemos marcar o momento em que se começou a nova ordem de coisas que produziram o povo brasileiro. A sociedade que para aqui se estendeu, o quadro em que se estabeleceram os fundadores do Brasil, a natureza que os recebeu, as almas simples com que se encontraram... tudo isso nós conhecemos, e podemos apresentar em traços vivos. São dois mundos que estão em face de nós; como que os vemos encontrar-se, reagir, fundir-se... através das condições de vida que se ofereciam.

Pois bem, todo o problema, no ensino da nossa história, está em mostrar como se formou a organização política e social que abrange e sistematiza nossa tradição. Notemos, porém, desde já, que, para definir essa tradição, não basta contar; é preciso fazer senti-la. Das lições de história pátria, deve resultar, além da instrução propriamente dita, o vivo sentimento da tradição nacional, a caracterização bem nítida, na consciência do aluno, da sua alma de brasileiro.

É impossível atender a esses intuitos, desde que se dá à nossa história esse tom de resenha, ou de efemérides políticas e governamentais. Toda ela se reduz a relatos apagados, inexpressivos. Para tirar deles a conveniente instrução, é mister dar-lhes sentido, animando-os com visões de conjunto, capazes de revelar à consciência que agora surge o espírito dessa nacionalidade, e seus motivos de estímulo. Como em toda história, fôra preciso dar caráter social aos relatos. Não há narração que não se possa fazer com esse aspecto, e as que dizem respeito são especialmente próprias para isto: explorações, expedições, lutas de raça, a conquista da terra pelo homem... Mais tarde, uma população natural, fusão de tudo quanto aqui se encontra, encarnando uma alma nova e afirmando a existência de um novo mundo... Não temos as grandes guerras, as lutas lendárias de defesa nacional; mas temos lances e períodos bem expressivos – a expulsão do Holandês, a resistência do Sul à influência castelhana.. e temos, principalmente, a vigorosa epopeia dos bandeirantes. Material não falta, desde que saibam aproveitar.

3. Sistematização e aspectos característicos da história brasileira. O Novo Mundo. Os germens da nacionalidade; suas afirmações explícitas. Importância da história de Portugal para a compreensão da história nacional.

Iniciado desse modo o estudo sistemático da história do Brasil, e bem caracterizados os primeiros encontros dos portugueses com

o Novo Mundo, incorporam-se no primeiro capítulo os resultados das incursões e explorações esporádicas que aqui se fizeram, os estabelecimentos e as povoações que delas resultaram, até a adoção da exploração sistemática, sob a forma de capitánias. Esse assunto constitui o segundo aspecto geral da vida colonial, e aí se compreendem: condições do litoral brasileiro onde se desmarcaram as capitánias; dificuldades que se ofereciam aos donatários; ambições que os animavam; riquezas exploráveis, então; condições de trabalho, estado geral dos aborígenes, diferenças essenciais de educação, entre os indígenas e os reinóis; serviços que uns podiam prestar aos outros, dificuldades de se associarem; espírito religioso, catequese; capitánias que floresceram e prevaleceram, capitánias que perceram; causas naturais e inevitáveis dos fracassos, causas removíveis; povoações e culturas resultantes da exploração sob o novo regime das capitánias; relações dos donatários com o Estado da metrópole, razões políticas contrárias a esse regime; repercussão dele sobre a história da colônia até a época atual – províncias, estados... o surgir da nova sociedade, vida nos estabelecimentos coloniais, natureza das suas produções; costumes que se estabeleceram, relações e dependências sociais e políticas com a metrópole; comunicações que se abrem entre as diferentes partes dos territórios; condições de prosperidade do norte do país; papel do governo colonial, suas relações com a metrópole...

Nesse estudo, o aluno vê nascer a nova sociedade. De período em período, ele pode comparar o estado de desenvolvimento da colônia, os centros de povoamento que se iam formando: “Nos fins do século XVI, já havia tantas cidades, ou povoações, com tantos habitantes... tais e tais rios já tinham sido explorados...” Desde o início, outro aspecto geral da nossa história se oferece à contemplação e ao julgamento: o desenvolvimento das relações dos indígenas com os adventícios – colonos e missionários. Depois de comparar o grau de civilização de uns e de outros, e o respectivo estado de espírito, para explicar as lutas e as alianças que se estabe-

lecem, acompanha-se a fusão das tribos na massa da nova população, ou seu extermínio e afastamento para os sertões protetores; a ação especial dos catequistas, oposição entre seus desígnios e os dos colonos. Multiplicam-se os aspectos característicos neste novo mundo em formação: o regime grosseiro de vida que necessariamente se estabelece; deficiência da ação governamental para garantir a justiça, costumes despóticos, normais naquela época; escassez de lavoura; origem da importação de escravos negros, forma de exploração que, então, se estabelece; importância dos proprietários agrícolas, cidades e campos, escravos e senhores, negros, brancos e índios; relações que se desenvolvem entre os vários elementos da população; política adotada pela metrópole, segundo os costumes da época e os intuitos de tirar da colônia todo o proveito possível. No curso desse evoluir, surgem, como episódios importantíssimos: as cobiças de outras nações, e as tentativas para se estabelecerem aqui; lutas que se travam, papel do elemento indígena, tribos que se aliam ao estrangeiro, tribos que se incorporam efetivamente aos primeiros povoadores... Uma como que nova raça se vai formando, já afeita ao clima, moldada a esta natureza, mais simples e mais grosseira que os colonos, mas apercebida dos instrumentos e dos recursos comuns da época... Agora, é essa raça que vem completar o desbravamento dos territórios, e achar o caminho para a realização daquele sonho de riqueza que animava os primeiros colonizadores.

Nessas condições, quando cabe estudar um episódio como o da reação contra o invasor holandês, o aluno está em condições de compreender a razão de ser da hostilidade aos holandeses, e o espírito que anima e conduz para uma ação comum – Henrique Dias, Camarão, Fernandes Vieira, Vidal de Negreiros... Então, pouco importa a enumeração exata dos combates, a menção definida dos sítios e a indicação precisa das datas, ou a resenha rigorosa dos generais e almirantes holandeses: a evocação da figura de Nassau,

a definição expressiva da Companhia das Índias... bastam para dar ideia do valor, dos intuitos e das qualidades do invasor. O essencial para o aluno é aprender a significação real da luta, e sua extensão; a energia e a natureza dos sentimentos nas hostes que intransigentemente resistem, anos e anos, e vencem por fim, consagrando uma nacionalidade nascente, e que se afirma na própria defesa. Nessa luta, já é o Brasil quem combate: secunda as ações dos almirantes de Philippe III, acompanha os generais de D. João IV, luta por conta própria... luta, luta sempre, luta... até à vitória definitiva.

Já há, então, preocupação de pensamento – Vieira, Gusmão... elevam o espírito para as grandes cogitações. Dentro em pouco, essa população brasileira completará a afirmação de sua existência no Sul, com a conquista das minas. A cultura açucareira do Norte fez nascer e criou o Brasil, mas é produto direto do reinol; a exploração mineira já é façanha do bandeirante paulista. Começou também outra forma de afirmação nacional – a luta contra o próprio reinol, a reivindicação da autonomia. Sucedem-se os incidentes e os pretextos: resistência às exações do Fisco e à tirania dos governadores... oposição de interesses com os reinóis... veleidades de independência política... de tal sorte que, quando o Ocidente se agita ao influxo das aspirações de liberdade e justiça, já há no Brasil corações generosos que se deixam arrastar para o ideal de uma pátria livre e americana; há caracteres que aceitam o martírio em nome desse ideal. Desde então, toda a afirmação será contra a metrópole, não por ódio à tradição portuguesa, mas pela necessidade de definir essa outra tradição nascente, produto da ação portuguesa, mas que é diversa, porque, nela concorreram muitos outros fatores, e muitas outras condições; para ela se abrem novos destinos. A metrópole opõe-se a que esse novo mundo se afirme completamente; mas ele resiste, e impõe sua vontade. No dia em que o Estado português para aqui se transporta, o Brasil aceita-o, porque destarte se exprime formalmente sua existência; mas resis-

te inexoravelmente a toda política tendente a negar-lhe o direito de povo que se formou e quer continuar. Seduz o príncipe português, tenta fazê-lo brasileiro, adota o regime monárquico; luta depois contra o novo imperador, bane-o por lusitanismo; e vemos exacerbar-se um paradoxal nativismo – paradoxal, porque, em vez de ser retrógrado, tradicionalista e reator, é revolucionário e progressista. É que esse nativismo se ocupa, em particular, do combate contra os que são, ou parecem ser, adversos à nacionalidade que se quer afirmar; em vez de ser o nativismo por amor a uma tradição já feita, e que procura conservá-la e defendê-la contra os excessos das imposições e inovações estrangeiras; é o nativismo pela aspiração de consagrar a nova nacionalidade numa tradição própria, e que luta abertamente contra a tradição da metrópole.

No perpassar dos quadros, que confirmam a formação dessa nova sociedade, a crônica política serve, sobretudo, para estabelecer explicitamente a sequência ou a sucessão dos fatos: a cronologia é uma ordem natural. Quanto ao mais, para a boa compreensão da história colonial, mais importância tem a crônica política de Portugal, do que as efemérides banais, dos sucessivos governadores gerais do Brasil. É indispensável comentar frequentemente os destinos da metrópole, para apontar o reflexo dos seus sucessos na vida da colônia. Poderia o aluno compreender o movimento da Independência – feita como foi feita, sem ter a noção exata da situação política, econômica e social de Portugal?... Como explicar que a permanência do príncipe português aqui – o Fico – tenha sido uma vitória do espírito brasileiro, se não se conhece a necessidade que tinha o Estado português de diminuir a situação política do Brasil, e de dominá-la diretamente?...

Formou-se uma população, constituiu-se uma nacionalidade, definiu-se seu caráter; existe a nação com um sistema civil e político, hábitos e costumes, território delimitado, correntes gerais de sentimentos, movimentos de ideias, aspirações novas... eis o que

importa ao indivíduo conhecer, para conhecer a si mesmo, naquilo em que sua consciência reflete o elemento tradicional. O mais simples, em tudo isso – a delimitação do território, orienta-se, em parte, pela tradição; tem uma explicação complexa, e é resultante de muitos fatores, cuja importância só se pode compreender e apreciar quando se faça um estudo assim racional e generalizado.

4. Início do estudo sistemático da história; instrução preparatória intuitiva. Relações da história com a geografia. Caráter da narrativa histórica; condições de realidade. Quadros gerais da história do Ocidente. O julgamento histórico; culto dos heróis.

Essa longa enumeração de aspectos gerais da nossa história, teve como intuito mostrar como se pode tornar interessante, eficaz e útil uma instrução que, realizada nas formas da didática trivial, será sempre inexpressiva, banal, inútil e árida. Parecerá difícil, e até mesmo inexequível, o estudo da história com tal método, quando se trate de alunos que não estejam convenientemente preparados. O ensino sistemático da história não pode começar antes dos 9, 10 anos. Até então, a instrução a fazer, nesse sentido, é toda preparatória, e exclusivamente educativa. Começa, como toda instrução, pelo exercício da intuição, e passa à observação mais aturada – à observação refletida e analítica, do viver atual e da organização moral, naquilo que pode ser conhecido e apreciado pela criação. Se a história tem por fim fazer conhecer a vida das sociedades através dos tempos, seu estudo deve basear-se no conhecimento da sociedade de hoje, porque todos os juízos que o aluno forme, todas as noções que no seu espírito se organizem, levam a cotejos explícitos, ou implícitos, entre as coisas atuais e as idades passadas. A vida corrente é o ponto de partida dos conceitos a respeito das causas históricas porque é na apreciação do viver atual que a criança aprende a julgar os heróis e a compreender as situações. A vida atual será história amanhã. A noção da existência social tem de ser adquirida intuitivamente, pela

observação que o aluno faça do seu próprio viver, das dependências e dos liames que o prendem a outras pessoas; dos interesses comuns e dos serviços necessários que os homens prestam uns aos outros. Dá-se, a esse respeito, o mesmo que se dá com a linguagem: a criança a pratica, serve-se do instrumento comum, mas quase que não tem consciência disso; assim, também, ela vive a vida social, aproveita suas inúmeras vantagens, mas não a percebe quase; e só lhe compreende a importância quando a atenção é levada formalmente para aí. Então, as verificações que se faz são como que descobertas, e ela se reconhece uma criatura social, isto é, reconhece a forma positiva das suas relações no grupo humano, e tem a intuição da absoluta importância dessas relações.

Nessa fase preparatória – de observação do mundo ambiente, a instrução histórica se confunde necessariamente com a da geografia, que também começa, como vimos, pela observação direta do meio. Quando o aluno é convidado a ver, e a resumir numa redação, as formas e os meios usuais de transporte, ele estuda, a um tempo, geografia e história; e o mesmo ocorre quando o fazem observar e apreciar a organização, os fins e a extensão dos diferentes serviços públicos: correios, telégrafos, higiene, instrução, policiamento, iluminação, distribuição de água... ou quando levam a compreender a natureza e a função das relações comerciais, a constituição das indústrias, e as formas comuns de produção. Então, as duas disciplinas fazem objeto das lições de coisas, como quase todas as outras do programa.

Por outro lado, esse estágio preparatório para o estudo da história propriamente dita se confunde com a educação moral e instrução cívica, porque, nessa fase de observação direta, deve o aluno estudar e compreender, na medida da sua capacidade mental, cada uma das instituições sociais; o poder das leis, as fórmulas da moral, as exigências dos costumes... Não será um estudo filosófico da vida social, mas uma análise, uma discriminação, em que

se acentuem, um a um, todos seus elementos e fatores. É realmente a observação sistemática, para o conhecimento intuitivo das relações sociais, naquilo que só intuitivamente pode ser conhecido. Fora impossível, no entanto, conservar a criança impassível quando fazemos observar a vida moral: em muitas circunstâncias, ela terá de julgar – do bom e do mau, terá de sentir e de pronunciar-se; é necessário mesmo que o faça, porque assim se prepara para os julgamentos históricos.

Nesses exercícios, adquire o espírito do aluno o necessário amadurecimento, que lhe permitirá acompanhar o desenvolvimento dos relatos históricos, apreciar a sucessão dos acontecimentos, e discernir suas relações e dependências. Então, seu espírito se habitua às circunstâncias e aos fatos que assinalam as mudanças nos acontecimentos; e o mestre lhe dá explicitamente as noções de: invasão, conquista, domínio, reinado, governo, independência, emancipação, guerra, tratado... Só desse modo pode o aluno achar sentido das descrições históricas. Seguir as narrativas não é difícil à mentalidade infantil; pelo contrário: uma tendência natural a leva irresistivelmente para os encadeamentos dramáticos. Esse interesse pelas narrações e aventuras, tão frequentes na história, pode ser aproveitado, desde que as crianças comecem a ler de forma corrente. Elas gostam de história, e as acompanham facilmente; o preparo inicial, nesse estudo, não visa propriamente habilitar o aluno para acompanhar as narrações e interessar-se por elas, e, sim, habituá-lo a discernir nas narrativas o elemento racional: exigir a verossimilhança, reconhecer a exatidão, julgar os personagens, comparar as situações, relacionar causas e efeitos... Isso se obtém aproximando as narrativas da realidade, quer dizer, familiarizando a criança com os relatos de casos reais, em vez de mantê-las no domínio da fantasia. São muito convenientes e muito educativas, nesse sentido, as biografias dramáticas; ensinam a apreciar os heróis, e a acompanhar um prosseguimento lógico de acontecimen-

tos. O elemento racional torna-se explícito na vontade de heróis: ele quer racionalmente; ele quer e julga, e a criança segue o desenvolvimento de uma ação racional, inteligente, justificada.

Alega-se, geralmente, que a convivência da criança com os seres de fantasia – nos contos de fadas e bruxas, é útil como cultura da imaginação. Seria contrassenso. A verdadeira cultura da imaginação consiste em dar-lhe a inspiração das realidades, para que ela possa produzir melhor que a realidade. Não esqueçamos, porém, que esse – melhor não é arbitrário, se não, indicação da própria realidade. Todas as exigências da estética, todos os elementos da beleza, todos os recursos de pensamento – harmonia de proporções, propriedade e vigor de expressão, sentimento de verossimilhança... resultam do traquejo com a realidade. A criança busca a narrativa e nela se compraz, porque tem necessidade de alimentar a imaginação, sem o esforço penoso da disciplina. É-lhe tão fácil seguir a narração fantasista como correr desordenada pela campina. A narrativa pura, fantasista, é, quase, um exercício passivo da imaginação, que, arrastada para o desenlace, perde toda a iniciativa, e toda a capacidade de construção original. No estudo da história, sucessão de fatos, não há necessidade de cultura especial para isso. O difícil é subordinar o espírito da criança à realidade.

Em resumo: o preparo para o estudo sistemático da História se faz pelo conhecimento intuitivo da vida social, e pela observação do meio moral, completando-se com as biografias dramatizadas dos personagens históricos. Essa observação direta da vida social é que se confunde com o estudo intuitivo da geografia, e com a instrução moral e cívica. Seu fim é tornar a criança capaz de apreciar as relações sociais contemporâneas, e de compreender e seguir racionalmente uma descrição histórica.

Assim preparado, será para o aluno um verdadeiro prazer ouvir falar desse mundo grego ou romano; seguir em quadros sumários a história da grande República Latina; vê-la vencer, um a um, to-

dos os grandes povos que com ela se encontraram, e transformar-se, depois em Império – sobre todo o mundo civilizado de então... Que lhe mostrem, em torno, o mundo bárbaro, fascinado pela grandeza de Roma, a investir contra ela, repetidamente, até que, por fim, o Império se desmantela no Ocidente, para continuar no Oriente uma vida mesquinha, já sem repercussão sobre o resto da Terra... Na universalidade do domínio romano, calados os sentimentos de pátria, surge uma doutrina de compaixão e de amor, de reparação e de justiça para os humildes e os infelizes; e essa doutrina ganha os corações, nas multidões dos vencidos e espoliados da sorte... Finalmente, todo o Ocidente se converte ao Cristianismo que, então, se organiza por inteiro e fora da ideia de pátria, e de acordo com as tradições católicas de Roma. Os príncipes e generais bárbaros estabelecem-se com suas hostes sobre os territórios que conquistam; assenhoreiam-se das terras, adotam da civilização latina o que é vantajoso, como instituições políticas, religiosas e morais; apuram os costumes, afinam o espírito; mas convertem-se em casta privilegiada de senhores; é o feudalismo, com suas lutas, temperadas de cavalheirismo e de misticismos.

Dessa aliança entre as tradições bárbaras e as da vida latina, em cada parte, surgem as nações modernas. Nessas lutas, o espírito guerreiro se afirma de mais em mais; combinado ao fervor religioso – de uma crença nova e profundamente mística, ele arrasta príncipes e povos às Cruzadas. Irrompe o Islamismo, a luta se exacerba; acentua-se o pendor para as expedições guerreiras e catequizadoras do Império do mundo. Os povos que, no Ocidente, sofreram o jugo maometano, libertando-se dele, querem, agora, arrancar-lhe as outras conquistas – sonham a Índia, buscam seu caminho... descobrem a América...

Esse perpassar de panoramas históricos, será a fase final do preparo para o estudo formal e sistemático, ou da história universal, ou da história do Brasil. Sem isso, o estudo pormenorizado

não terá sentido, nem interesse. É bem de ver que, na escola primária, não será possível um estudo completo de toda a história, ou da história nacional; nem é necessário. O essencial é que o aluno chegue ao conhecimento geral da situação histórica da humanidade e da sua pátria. É conveniente, porém fazê-lo estudar pormenorizadamente, uma fase, uma quadra, ou um acontecimento em particular. Tem isso a vantagem de apurar o espírito na crítica histórica, e de habituá-lo a prosseguir por si mesmo nesses estudos, se o gosto o leva para aí. Demais, para bem conhecer a alma de um povo, é indispensável analisá-la detidamente no desenvolver de uma das suas crises históricas. O caráter da nacionalidade brasileira está, todo inteiro, na história da abdicação.⁶⁹ O estudo da história, que é uma verdadeira escola de moral e de civismo, deve ser feito de molde a suscitar e cultivar os sentimentos de admiração e veneração pelos grandes tipos; deve despertar entusiasmo e devoção pela comunidade nacional; mas tudo se tem de obter, sem recorrer ao ódio, sem criar contrastes, sem gerar dissensões nos espíritos. Apelando para a história, no intuito de fortalecer o patriotismo, o mestre se dirige aos sentimentos que unem; evoca as figuras legendárias e consagradas; insiste nos temas que falam da grandeza do país, ou lembram aspirações gerais, sem preferências de classes ou de partidos e de crenças.

A instrução histórica fornece o melhor material para os exercícios de linguagem, principalmente os de composição. Nessa ordem de assuntos, o aluno tem facilidade de desenvolvimento, e, se possui um pouco de talento literário, poderá exprimi-lo em toda a plenitude, porque a exposição histórica admite perfeitamente, e pede, muitas vezes, a forma artística. Não lhe acontecerá aqui o – não saber o que dizer... Não lhe custará achar a ordem em que deve dizer... A ordem na narrativa indica-se por si mesma.

⁶⁹ Todas as revoluções vencedoras se fizeram, no Brasil, sem luta; em todas as guerras civis, o partido da revolução foi vencido. Nota do autor.

Para completar e reforçar a instrução histórica, convém localizar geograficamente os acontecimentos. As associações entre os fatos históricos e as descrições geográficas convertem estas últimas em cenários animados, com grande poder evocativo, principalmente quando as condições topográficas concorrem como causas, e servem para explicar a marcha dos acontecimentos. Há verdadeiros quadros históricos que são, ao mesmo tempo, panoramas geográficos.

INSTRUÇÃO PÚBLICA – TEXTO 1

Instrução popular⁷⁰

Foi nas páginas de um trabalho estrangeiro (*Report of the Comissioner of Education – Washington 1889*) que eu pude apreciar, pela primeira vez, num quadro geral, a instrução pública no Brasil. Foi tão profunda a impressão que me causou essa leitura, pela insignificância e pobreza patentes dos nossos recursos escolares, que nunca mais me pude furtar ao desejo de observar e estudar o problema da instrução popular entre nós. De então pra cá só tenho encontrado motivos para maior desconsolo.

O que naquelas páginas se lia, aquele quadro, era o legado da instrução pública imperial.

E, quando se considera que, na instrução pública, o que mais interessa o país é a instrução primária, por ser a que mais refere a grande maioria da nação, dotando-a com as ideias originais de toda a educação intelectual, por ser a que mais concorre para a formação do caráter nacional, e do espírito público e a única que prepara os povos para ao regime democrático, levando à massa popular a soma de conhecimentos, capaz de dar a cada um a independência então indispensável nos regimes livres – é profundamente triste verificar que essa instrução quase não existia no Brasil.

⁷⁰ Extraído de Bomfim, Manoel. *Cultura e educação do povo brasileiro: pela difusão da instrução primária*. Rio de Janeiro: [Pongetti], 1932, pp. 55-62. Originalmente publicado no periódico *República*, n. 291, 2/9/1897. O artigo está assinado por “M. Bomfim (da *Revista Pedagógica*)”.

Depois de setenta anos de vida nacional autônoma e de mais de quarenta de plena paz, as camadas inferiores da população brasileira não estavam mais cultas, nem mais elevadas intelectualmente, que nos tempos coloniais; que o diga a queixa unânime de todos quantos, no Brasil, tentaram a profissão das letras e dela têm desistido em face da antipatia, da indiferença e da hostilidade, mesmo, do nosso público, da falta de leitores... que o diga o grau de fanatismo, de profunda ignorância, de absoluto analfabetismo em que jazem as populações dos sertões do Norte, tão genuinamente nacionais..., que o digam a indiferença do público em face dos acontecimentos políticos e das dificuldades que tem encontrado em assentar-se o novo regime, o qual supõe, antes de tudo, a existência de povo, isto é, de um quociente social, cujas unidades tenham consciência do seu papel...

Recebendo este legado – uma massa popular inculta e inculturada – cumpria e cumpre, à República, educá-la, para continuar definitivamente a alma brasileira, dando-lhe a feição republicana, criando a homogeneidade dos interesses nacionais, unificando, desenvolvendo e caracterizando os sentimentos de patriotismo e os altos motivos políticos, elementos indispensáveis à integridade e ao progresso do país, principalmente quando a descentralização veio quebrar os únicos laços que, na ausência desses de ordem moral e intelectual, podiam conservar unida esta grande nação.

A natural reação contra a centralização imperial levou os constituintes da República a retirar à União toda e qualquer ingerência na organização da instrução popular do país.

É verdade que nisso eles apenas conservaram uma disposição do regime imperial – desse abstruso regime centralizador que, entretanto, alienava de si a organização da escola primária.

Uma vez que essa foi considerada a melhor organização republicana e a mais apropriada às nossas condições, é mister preparar o país para que ela possa funcionar livremente, sem os riscos de um desmembramento.

Livres, autônomos os estados, cumpre uniformizar uns tantos serviços de ordem moral e política. É a única maneira de conservar íntegro, para o futuro, este grande país, onde os interesses materiais variam tanto de zona para zona.

É forçoso criar fortes correntes internas de sentimentos e de ideias que liguem nossos destinos; e a base de tudo isso é escola primária.

O Império não o fez e por isso nos legou o Brasil que hoje temos, atrasado, sem compreensão dos seus detinos, sem vontades e sem entusiasmos. Se não sentimos mais forte a necessidade de remediar tamanho mal é porque a tudo nos habituamos.

Somos um povo sem tradições, sem correntes de opiniões, sem correntes sociais fortemene constituídas. A par disso estamos organizados em República federativa, sob a forma a mais lata possível. Que nos resta fazer, se nos queremos conservar como uma nacionalidade única? Criar, o mais cedo possível, um espírito público, levar a todos os ânimos o sentimento de uma pátria única; afinar, de um extremo ao outro do país, o amor do Brasil comum.

E o que está naturalmente indicado para isso como o mais conforme nossa situação especial, à nossa crise social é desenvolver unificando e nacionalizando a escola primária – que são urgentíssimas para a República e para a pátria.

De que nos serve decretar o regime das liberdades se não sabemos compreendê-lo?... A liberdade não se cria pela virtude mirífica das leis: enquanto a maioria dos brasileiros não estiver no caso de compreender seus direitos e deveres cívicos, só teremos o governo da nação como a expressão de um poder pessoal.

O remédio contra isso está exclusivamente na instrução popular, capaz de criar o que se pode chamar uma alma nacional, lúcida, sã, caracterizada e forte.

Isso que venho recomendando não é novo em outros países nem atenta contra as regalias da federação brasileira.

Todos os governos das nações, cujas condições políticas mais se aproximam das nossas, intervêm na organização moral e política da escola primária e contribuem largamente para a instrução popular. Assim é na Suíça, na Alemanha, na Inglaterra e nos Estados Unidos. O que não conheço é país onde o governo central se despreocupe tão absolutamente da instrução primária como entre nós; não sabendo se o povo aprende nem se há escolas, nem o que nelas se ensina; não concorrendo com um ceitil para a instrução do povo, ignorando, por inteiro, tudo o que a isso se refere.

Creio que não há um brasileiro com responsabilidade no atual regime e consciente dessas responsabilidades, que endosse e louve tal estado de coisas. Todos reconhecerão que é preciso trazer um remédio a isso e quanto antes.

Dá-se entretanto que o esforço a tentar só pode ser feito, por enquanto, indiretamente.

A Constituição republicana atribuiu, exclusivamente, aos estados todos o serviço de organização e manutenção do ensino primário e, no momento atual, ninguém deve cogitar de uma reforma constitucional. Por isso e porque, para as providências que o caso requer, vale infinitamente mais o esforço combinado, mas livre e espontâneo, de todos que têm o encargo da instrução pública, do que a decretação de leis, o que devemos fazer é procurar um meio prático de trazer para um acordo comum a ação individual de todos os que trabalham nesse mister – mesmo porque nesse particular de instrução pública há muito que duvidar da eficácia das medidas legislativas e da ação do governo sem o concurso da iniciativa particular e coletiva.

Ainda mesmo quando a União houvesse inscrito entre seus encargos a instrução elementar, muito haveria por fazer: seria preciso fazer passar a instrução das leis para as escolas e das escolas para os costumes – e, para isso, o Estado nada pode. Para essa obra, é preciso dedicações e a máquina administrativa é quase sem-

pre estéril. Todo o segredo está,⁷¹ dado que consigamos vencer nossa própria inércia, em conciliar a iniciativa particular com a do poder central.

Por hora só há um meio de podermos atingir a essa almejada unificação, caracterização e nacionalização da escola primária – é o acordo voluntário de todos os estados e dos poderes da União. Cumpre provocá-lo, e, penso, não seria difícil, sobre ser de vantagens para a causa da instrução pública e da segurança da pátria brasileira; vantagens que se mede pela inteira liberdade com que cada parte entra no acordo e pela soma de inteligências, de esforços e de competência, que virão concorrer nessa obra comum.

Parece-me que não haverá uma só parcela da nação brasileira capaz de negar seu concurso para essa obra salvadora, cujos trâmites são relativamente fáceis.

Imagine-se que os poderes de todos os estados e da União resolvem conferir a um congresso de profissionais competentes, adrede nomeados por cada uma das partes, a organização das bases gerais da instrução primária, dos programas escolares (escolas primárias e normais) e a adoção dos livros escolares?... Teríamos conseguido o essencial. Contra isso que se pode objetar? Que é uma quebra da autonomia dos estados? Não, pois eles concorrem de maneira livre, ficando senhores inteiramente da administração de suas escolas.

Que ficam tolhidos de prover a melhoria e o progresso do ensino público? Também não; por intermédio dos seus representantes eles têm iniciativa para proposta das reformas que eles julgarem convenientes. Daí só poderá advir um bem: maior estabilidade na codificação do ensino.

Se a tudo isso se juntar a ação do governo central, indo em auxílio das zonas mais pobres do país, subvencionando escolas pri-

⁷¹ Parece faltar um trecho nesse ponto. A publicação original não foi localizada, de modo que foi mantida a reprodução de 1932.

márias, mas tendo escolas normais e escolas modelos, cujos programas devem ser os mesmos formulados pelo congresso pedagógico de todos os Estados e, no qual ele teria representantes, teremos a União no seu verdadeiro papel, sem sair das linhas constitucionais.

Há um meio muito simples e natural de medir esse auxílio: é a relação entre a renda de cada um dos estados e a cifra de sua população. Por aí se pode conhecer perfeitamente aqueles que carecem do auxílio da União.

Essas ideias que, estou certo, são sufragadas pela maioria dos que se interessam e têm competência dos negócios da instrução pública, trarão no terreno da prática a primeira iniciativa que se levante nesse sentido: agremiados os que assim pensam e formuladas as bases gerais, essa agremiação solicitaria dos órgãos dos poderes públicos dos diversos estados da União para que nomeassem seus representantes, com o compromisso de aceitarem as resoluções adotadas no congresso desses mesmos representantes.

É tempo de se fazer alguma coisa nesse sentido.

TEXTO 2

Dos sistemas de ensino⁷²

O fato que primeiro fere a atenção de quem se ocupa dos assuntos pedagógicos é a multiplicidade de sistemas referentes à educação e instrução; cada qual atribuindo exclusiva capacidade para o desiderato proposto: cada qual mais absoluto.

Essa sistematização não é partilha única da pedagogia; é um fato geral, comum a todos os ramos da atividade do espírito humano. Desde que o indivíduo leva sua atenção para um assunto qualquer, que estudando-o e observando-o chegou a conclusões suas, desde que se supõe com uma concepção original e quer daí

⁷² Reproduzido do livro *Cultura e educação do povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Pongetti, 1932, pp. 63-68. Originalmente publicado no periódico *República*, n. 53, de 7/1/1897.

tirar aplicações, sente, imediatamente, o desejo de generalizar, e começa criando um sistema, ao qual confere virtudes únicas e exclusivas, atinentes ao fim a que se propõe.

Mas se conseguirmos vencer essa tendência à sistematização e encaramos o problema pedagógico, primeiro nas condições em que ele se apresenta, depois nos seus fins, para então cogitar dos meios e processos a levá-lo a efeito, o resultado a que chegamos é a seguinte verdade – que a pedagogia não pode, e não deve ficar presa a nenhum sistema exclusivo; que para ensinar e educar, o mestre tem de servir-se de todos os sistemas e processos.

A evidência dessa verdade mais se acentua quando bem se considera no papel racional da escola, que não pode ser outro senão o de – assistir, acompanhar, guiar e corrigir, o quanto possível o desenvolvimento de todos os caracteres e inteligências, nas infinitas modalidades que eles soem revestir, no sentido, sempre da moral e do progresso humano, da maior perfeição que cada um pode atingir.

Há porventura sistema algum capaz de compreender toda a latitude desse problema?

Para atingi-lo é preciso que a escola possua o que se pode chamar – uma alma; que seja – uma inteligência e não um sistema.

A escola é o professor; e este no desempenho de sua missão tem de se desprender das regras e dos sistemas, das palavras e dos preceitos, para voltar-se todo para a alma da criança, estudá-la, compreendê-la, conquistar-lhe os afetos, sem dominá-la, em suma acompanhá-la, guiando-a, até que suas energias e vontade sejam bastante fortes para levá-la sem perigo e com êxito pela viagem da vida.

Para isso, o mestre tem de integrar-se na vida do aluno, conviver com ele, assistir continuamente a expansão e evolução da sua personalidade, ajudá-la, para que ela adquira a consistência para resistir a todos os embates futuros, e isso não se pode fazer confiando na estreiteza de um sistema.

— | |

—

Não é com a instrução ministrada do alto de uma cadeira, sob certo programa, seco, dogmático, doutoral, sem a efetiva penetração da alma pela alma indiferente às afinidades espirituais, sem verdadeira intimidade, que o ensino pode influir e produzir bom efeito sobre a inteligência inexperiente e versátil da criança. De qualquer forma o que se dá é a absorção da individualidade da criança pelo sistema criando massas e destruindo as unidades sociais.

Hoje a pedagogia compreendeu que a missão da escola não é fazer sábios, nem tão somente implantar no espírito do aluno certa dose de conhecimentos; mas sim, tomando de uma inteligência qualquer, torná-la apta a aprender. Ela instrui ensinando a estudar. Os conhecimentos que confere são antes um meio que um fim.

Verificado como está que nenhuma escola pode dar ao indivíduo a soma de conhecimentos que ele carece, segue-se que a escola deve, antes de tudo, deixar ao indivíduo a plena posse da sua personalidade, condição indispensável ao seu progresso futuro.

Daí vem que a Inglaterra, por exemplo, onde a instrução escolar é deficiente, mas cuja educação moral e intelectual é feita sobre essas bases, longe de estar em situação inferior com relação ao progresso intelectual dos outros países, apresenta, pelo contrário, uma soma de talentos originais e de sábios autodidáticos como nenhuma outra nação pode contar.

Não é muito insistir nesse assunto, escrevendo para nosso meio. Somos em geral adoradores do sistema dos sistemas, crentes fervorosos nas virtudes com que eles vêm apregoados, fetichistas dessa técnica escolar, com uma pedagogia, disciplina, programas e fórmulas tradicionais, a que de boamente conferimos um mérito absoluto e um absoluto saber.

Contra isso, pois, é preciso reagir, porque desse sistema não tiraremos mais que um verniz de educação e de instrução; verniz moral e intelectual.

Não importa isso dizer que condenamos os sistemas, no que eles têm de bom e proveitoso.

Não: todos eles servem, prestam serviços e encerram preciosas verdades e preceitos; mas para certos casos, quando o pedagogo sabe respigar neles, aqui e ali, os melhores processos para o cumprimento da sua missão, escolhidos de acordo com seu caráter, e principalmente com o caráter de educando e aluno.

De início, todo o empenho do preceptor deve ser assistir a eclosão da individualidade da criança. Não sendo isso possível, tem ele, antes de tudo, de estudá-lo moral e intelectualmente; investigar seu caráter e espírito; ensaiá-lo mesmo; descobrir as qualidades e faculdades que predominam, para conhecer o ponto por onde a deve atacar para dar-lhe o ensino e a educação necessários; ver os vícios que deve combater e as virtudes que tem de desenvolver e as que deve vigiar.

Para isso, já se vê, não há sistema pedagógico que por si só baste ou que deva ser, no seu todo, condenado. Ainda os mais atrasados têm seus casos especiais de aplicações; senão em tudo, pelo menos em parte.

Compreende-se, por acaso, que a criança afetuosa, meiga e caridosa, cuja sensibilidade moral não suporta o simples olhar severo do mestre, seja educada pelos mesmos processos que aquela cujo espírito e caráter trazem o germe do futuro louco moral, do criminoso instintivo?

Deverão ser dirigidos pelo mesmo sistema: a criança dissimulada, refalsada e mentirosa, e a arrogante, impetuosa, atrevida e franca?

É natural que o menino de inteligência precoce, pronta e brilhante seja instruído pelo mesmo processo que o de inteligência tardia e lerda, ou o que é suscetível de pouco desenvolvimento cerebral?

É por não cogitar desses elementos que comumente vemos sair dos colégios e escolas, e mesmo dos cursos superiores, indivíduos

portadores de péssima reputação intelectual, que depois patenteiam excelentes dotes de inteligência.

Para tudo isso que vem escrito, empreende-se bem que o que condenamos não é propriamente o sistema, mas sim o espírito de sistematização, sempre nocivo e intenso aos verdadeiros interesses da pedagogia, ainda mesmo quando se prende a trabalhos como o de Spencer, feito nas linhas de um sistema filosófico positivo e científico, fruto de uma observação rigorosa e racional, e que não é simplesmente um sistema pedagógico, mas sim a súpula das condições do problema da educação.

Sobressai de tudo isso que um perfeito educador deve ser simultaneamente um observador e um psicólogo, habilidades que, reunidas às suas especiais, fazem dele um verdadeiro moralista, teórico e prático; porque o mestre tem de ser o exemplo que fere a imaginação viva e impressionável das crianças, e o modelo sobre o qual se exerça sua espantosa faculdade de imitação.

Difícil mister! Bem difícil! Por entre vicissitudes da nossa vida política lembro-me continuamente dos conceitos de Xenofonte, quando ao começar seu Anábasis tanto encarece a dificuldade de governar e dirigir os homens. Conceitos em verdade bem justos. Mas, colocado entre os dois, bem difícil é dizer-se o que mais custa – se governar e dirigir homens; se educá-los e instruí-los.

TEXTO 3

O dever de educar⁷³

A educação é fato natural, e corresponde a uma fase indispensável na formação dos indivíduos, para que possam atingir e realizar as condições do viver humano. É uma necessidade imperiosíssima, que resulta desta circunstância: no homem, os processos de adapta-

⁷³ Bomfim, Manoel. "O dever de educar". *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, terça-feira, 27/9/1921, p. 2.

ção ao meio e os recursos de realização da vida de relação, em vez de serem simplesmente instintivos e hereditários são conscientes, inteligentes, suscetíveis de variações e de aperfeiçoamentos, e se transmitem às gerações sucessivas, não como herança biológica, mas sob a forma de aquisições pessoais, com esse mesmo caráter de conscientes e inteligentes, mediante a ação sistemática dos indivíduos já feitos, e das suas obras, sobre os jovens indivíduos.

Essa ação sistemática, ou intervenção necessária e propositada, na formação das criaturas humanas é a própria educação. Com ela se adquire a verdadeira qualidade de ser humano, porque é assim, educativamente, que se faz a transmissão dos processos conscientes e humanos de relações com o meio. Há, em tudo isso, infinitas vantagens: a transmissão consciente e educativa, substituindo, na espécie humana, a herança biológica, quanto às formas adaptativas, é uma das suas acentuadas superioridades, porque, convenientemente feita, ela permite, a cada indivíduo, o condensar e aproveitar, no seu preparo pessoal, a experiência geral da espécie. Graças à educação, cada personalidade nova pode resumir o progresso moral e mental da humanidade. Em compensação, se é malfeita, ou incompleta, a educação, o indivíduo será um deformado moralmente, ou mutilado mentalmente, como resultaria ser um deformado o animal, cuja gestação, perturbada por qualquer processo mórbido, desse lugar a herdar funções alteradas e instintos pervertidos. Ao mesmo tempo, sucede que, ainda quando seja benfeita a formação educativa estende-se por longo período, e enquanto ela não está terminada, ou, pelo menos muito adiantada, o jovem é um incompleto.

A educação equivale, em verdade, a um terceiro período de desenvolvimento, na constituição do ser humano completo: gestação, aleitamento, educação. A educação é uma consequência natural da superioridade de organização nervosa do homem, como o aleitamento é uma consequência natural da organização biológica dos mamíferos. É tão necessário educar a criança como aleitar o

recém-nascido. Para o homem, tanto é condição de vida o alimentar-se o bebê, e garantir a formação completa do organismo, como dar à criança a educação, que nutre a inteligência, e permite a formação do seu espírito para a vida moral.

Essa é a situação natural dos jovens indivíduos humanos quanto à necessidade de educação. Transportada para as condições do viver moral, na linguagem da vida social, essa necessidade se desdobra em direitos da criança, e deveres dos pais e da sociedade para com a criança. Na realidade, direitos e deveres não são mais do que aspectos subjetivos com que se formulam, na consciência humana, as imposições naturais, relativamente às relações dos indivíduos entre si.

O instinto materno, extensamente animal, prende os pais à sorte da prole. Com a vida moral, esse instinto se espiritualiza, como se espiritualizam as relações do casal. Então, espiritualizando-se os instintos em sentimentos maternais, as dependências naturais da prole se representam mentalmente como direitos, se *[sic]* os pendores íntimos para atender a elas como deveres. Na lucidez da consciência moral, todos os pendores de socialização tomam a forma de sentimentos, e se impõem e são aceitos, como deveres.

Por isso, pois que a ação educativa é essencialmente moral e socializadora, para bem compreender o problema da educação e formular o respectivo sistema de realização, convém considerar o caso no seu aspecto moral, e defini-lo em termos sociais, isto é – como direitos e deveres.

Não se trata de apelar para o estreito, inexpressivo e estéril formalismo jurídico, se não de considerar o problema da educação em termos bem humanos, apreciando e acentuando o valor social da criança.

O primeiro direito do homem – direito essencial, e de que derivam todos os outros, como aspectos secundários – é o direito

à vida. Todo indivíduo significa um valor absoluto, e encarna incontestável direito de existência, pelo simples fato de que existe. A moral, a política – todo o travamento social se baseia no reconhecimento desse direito, que é a própria essência da justiça.

O DIREITO é, em si mesmo, a expressão e a afirmação das vantagens que o viver social, organizado segundo as tendências e os interesses mais gerais da espécie, oferece e garante ao indivíduo humano, adulto ou criança. A moral, e a justiça não distinguem a situação do infante, nem a restrição, quanto a essas garantias essenciais. Mas esse direito primordial da criança à vida não pode significar, apenas, a garantia da vida orgânica. O direito é uma resultante da vida moral e social, e, pois, refere-se sempre à vida moral e às relações sociais; a sociedade que, em virtude do direito à vida, garante à criança a nutrição do corpo, a integridade dele e a plena expansão orgânica, tem como dever, mais imperioso ainda, assegurar-lhe, à criatura infantil, a indispensável nutrição do espírito, a saúde e o pleno desenvolvimento da vida mental e moral.

A criança tem de ser considerada e garantida nas condições naturais da sua realidade, em vista da situação humana em que vai viver. Seus direitos não são, apenas, os de um animal que deve viver, nem mesmo, simplesmente, os de uma criatura já em definitivo constituída e que tem de continuar a existir; a criança é, principalmente, um ser a realizar-se. A vida não lhe será possível, senão humana, moralmente, e, para tanto, é lhe em absoluto necessário ser convenientemente educada. A sociedade, que mais tarde, vai exigir moralidade e atividade, tem o dever de garantir e fornecer à criança as possibilidades de realizar a vida nessas condições. Para ser implacável, como é, nas exigências, ela tem de ser completa nas garantias.

A criança é, realmente, um potencial humano; dela tem de sair uma pessoa, consciente das próprias forças, capaz de utilizá-las com o máximo de proveito, para si e para a sociedade. Com as energias psíquicas da criança, se têm de formar: uma inteligência,

um caráter e um coração. Sem isso, não se terá realizado nela uma personalidade. Nada se pode exigir ou pedir ao homem como personalidade social, se não lhe é afirmado e assegurado esse direito de realizar-se como personalidade social. A sociedade, no definir os deveres individuais, trata somente com individualidades conscientes, com pessoas devidamente situadas na vida, e senhoras dos meios que permitem viver moralmente, no complexo dos liames sociais. Para chegar a essa situação, para ser uma pessoa humana, é indispensável a educação; a criança não se pode educar por si; tem o direito a ser educada. A sociedade tem, então, o dever de dar-lhe a conveniente educação.

O direito que tem a criança de ser convenientemente educada, representa, para o Estado, o dever explícito de assegurar-lhe essa educação, porque o Estado é a organização social explicitamente encarregada de garantir direitos.

Nas condições jurídicas e políticas em que vivem as sociedades, hoje em dia mais cultas, incumbe ao Estado dupla função: superintender as necessidades coletivas, sob a forma de serviços públicos, e defender e garantir os direitos individuais, fazendo-os valer pela força, quando preciso, isto é, obrigando os fortes a respeitar os direitos dos fracos. Em qualquer desses casos, qualquer que seja o aspecto sob o qual consideremos a função do Estado, a educação se lhe impõe como assunto capital, pois que o Estado é o órgão explícito da nação, isto é, da própria sociedade organizada, nas formas normais da existência coletiva.

A nação, coletividade solidária, define-se e explica-se como um fato histórico; tem, por isso, como condição essencial para constituir-se e conservar-se, a existência de um conjunto de tradições comuns. Outros fatores, de ordem simplesmente física e biológica: a raça e o clima não garantem, nem condicionam a vida e a unidade

nacional. Para isso, o que tem importância são esses mesmos processos puramente psíquicos, conscientes e inteligentes, mediante os quais se faz a transmissão das tradições nacionais, isto é, os processos que se incorporam na educação. Se o Estado é o órgão central da nação, o primeiro dos seus deveres está em garantir-lhe a conservação e a unidade; por conseguinte – garantir e apurar a educação, único processo de conservação nacional.

Além disso, e como desenvolvimento racional desse princípio, devemos refletir que o Estado, representante formal da sociedade organizada em nação, responsável pelos seus destinos, tem na educação o recurso que lhe permite influir de fato, e com segurança, nos destinos nacionais. Não esqueçamos que a realidade, na organização social, são as pessoas, e que todo o valor, toda a significação de um povo vem do seu preparo para o viver social, o qual resulta exclusivamente da educação, e constitui, justamente, seu aspecto mais importante. Bem se pode definir: educar é ensinar a vida social. Por fim, nem há necessidade de demonstrar que a educação, mais do que qualquer outra, é uma questão social e que sua boa realização atende a necessidades essenciais na evolução da espécie humana.

Todas essas coisas são aqui pensadas e indicadas em atenção ao nosso caso. Admitidos esses princípios, indiscutidos, corriqueiros na filosofia política de todo o mundo civilizado, vejamos como se realizam eles na nossa democracia, sob uma Constituição chamada de republicana.

Para a República brasileira nunca houve a questão da educação. Reconhecido desde o primeiro momento que, na democracia instituída não havia povo, isto é, que a massa geral da nação nenhuma significação política podia ter, ficou admitido também, desde logo, que seria assim mesmo. E assim tem sido.

No Brasil, o Estado republicano se organizou sob a inspiração ininteligente de puras e antiquadas abstrações políticas, motivos de retórica banal, de que resultou uma obra sem relação efeti-

va com o momento político e econômico em que vivemos, obra inteiramente alheada das necessidades reais da nação.

Um romantismo esgotado e um positivismo sem espírito positivo juntaram-se e combinaram-se para, no Brasil de 1891, instituir uma organização republicana que muito bem poderia ter sido a do Cabo, ou da Malásia, em 1850.

Num país novo, de população escassa, disseminada em vastos e afastados territórios, divididos em circunscrições autônomas; país de imigração, provocada e subsidiada pelo próprio Estado; com uma população em que 70% são analfabetos; num tal país, bem compreendidos os interesses gerais da nação, ainda malformada, o mais imperioso dever do Estado é a educação popular, para criar, pode-se assim dizer, o espírito público, realizar a verdadeira unidade nacional, dando a cada brasileiro a consciência de ser cidadão da democracia republicana brasileira. No entanto, os constituintes de 1991, em vez disso, ao mesmo tempo que encarregaram o Estado nacional – a União – da instrução superior, tiraram-lhe toda a ingerência na instrução primária, quer dizer, na educação popular.

Vê-se bem que aqueles formadores só tinham da política a verbiagem; pátria, democracia e república eram arroubos, sinceros, decerto, mas, vazios e estéreis. Organizaram o Brasil em nação republicana ignorando realmente o que seja uma nação, desprezando de modo absoluto o fator primeiro da existência nacional a tradição.

Não pareça exagerado tal conceito. Se os constituintes republicanos tivessem a justa compreensão do caso, eles, que chegaram a todas essas minúcias de que está inçada a Constituição, teriam reservado para a União o serviço da instrução, único processo de que o Estado pode dispor para fazer a educação popular, e tornar bem consciente a tradição nacional. Em países como a Confederação Suíça onde a origem histórica, a língua, e até a raça, obrigam o Estado a deixar às unidades confederadas larga autonomia, a própria constituição federal se tem reformado, para permitir ao

Estado central a ocupar-se explicitamente da escola primária, isto é, da educação nacional.

Desse modo, nossas instituições políticas nos levam a absurdos assim: é a União que estatui o direito político, é ela quem deve garantir a cada brasileiro o exercício e o gozo desses direitos; a Constituição estabelece que a parte mais importante desses direitos – o de ser eleitor – não existe para quem não saiba ler e escrever; no entanto, a União não garante às crianças brasileiras a instrução necessária para que cheguem à plenitude dos direitos essenciais ao cidadão de uma democracia! É caso, realmente, para espanto. E o espanto cresce, quando se pensa que: se os poderes locais, a quem, como coisa sem interesse geral, foi deixada a instrução primária – se eles abandonarem os escassos serviços de instrução primária, teremos, de fato, realizado o ideal negativo: da democracia sem eleitores. Para tornar completa essa situação absurda, a legislação federal instituiu o serviço militar, obrigatório, para todos os brasileiros, isto é, obrigou-os a darem ao Estado uma assistência que irá até ao sacrifício da própria vida, quando o Estado não lhes dá, sequer, a garantia do mínimo de instrução, indispensável para ser um cidadão brasileiro completo.

É nessas condições políticas que existe a nação brasileira, e no seio desse absurdo, medram os contrassensos. Ainda agora, nessa capital: segundo as estatísticas oficiais, nem um terço, talvez, das crianças, frequentam escolas, públicas ou particulares; por conseguinte, a grande maioria das população é de analfabetos; para essa gente de analfabetos, criou-se meticulosa organização de higiene pública, e decretaram-se múltiplos deveres higiênicos, esquecidos todos, higienistas e legisladores, de que, no tempo oportuno, não foi ensinada à população essa necessária higiene, hoje exigida; não lhe foram dados, nem os rudimentos de instrução para que possam ler, hoje, as leis, editais e tabuletas, onde tais exigências vêm inscritas...

Fora dessa feição geral, nacional, no simples papel de defensor dos direitos individuais, não é menos imperioso o dever do Estado em garantir a cada um a indispensável educação.

O caráter geral da evolução política, em todos os países progressistas, é a transformação da ação policial do Estado, na defesa dos direitos individuais, em ação preventiva, educadora. Assim, esses direitos se garantem também, mais eficazmente, até, desde que devido à educação, haja menor tendência em atentar contra eles.

Com isso, unifica-se a função do Estado, incorporando-se na mesma atividade política – a formação do espírito nacional e a defesa ou garantia dos direitos individuais; e, destarte, unificada, harmonizada, a ação que se desenvolva será sempre mais humana e produtora: o Estado educará para realizar os elementos da democracia em que vive, para garantir a tradição nacional e para evitar os choques, as turbacões e os conflitos que a falta de preparo social podem produzir. Com essa política, o presente é realização do momento e é construção do futuro. Não podemos esquecer que o Estado é o responsável efetivo do futuro da nação.

Opondo-se a essas concepções, levantam-se os que, reservando todas as receitas do Estado para os que o desfrutam, querem salvar as aparências com a fingida indignação contra o que chamam de – Estado-Providência. Em verdade, o que se pretende, com essa política de indiferença pelos destinos da nação, é que o Estado seja, apenas, um proveito imediato para aqueles que dele se apoderaram. Os recursos do Estado convertem-se em patrimônio de uma classe; o poder do Estado é a força com que essa classe mantém a política absurda e criminosa, de que se aproveita.

Então, o ideal é conservar-se eternamente o Estado nesse papel arcaico, de gendarme, simples organização coercitiva – para cobrar tributos, manter polícia, impor as formas de serviços pú-

blicos que convêm aos privilegiados, e dar à população um mínimo de justiça e de defesa aos fracos, por meio dos tribunais.

Que seja assim: mesmo nessa miserável estreiteza política, a educação devia ser atendida. A criança, para quem se pede a educação, é a criatura nimiamente fraca. Se não se lhe pode negar o direito de viver; se a vida, humanamente entendida, não lhe é possível sem ser a intervenção educativa; como proteção sua reconhecida fraqueza; em nome dos seus deveres policiais; tem o Estado a obrigação de garantir, a toda criança a indispensável educação. Só desse modo a defenderá e protegerá eficazmente.

Desde que o Estado não cumpra esse dever de elementar justiça, não tem nenhum direito para intervir na vida das populações, como órgão de força – punir quem tenha delinqüido. É em nome da Justiça, expressão superior do interesse coletivo; é como órgão da sociedade constituída, para assegurar direitos, que o Estado se fez executor, punindo os que infringem a lei; ora, como pode a sociedade pretender punir os que infringem as normas da vida moral-social, se, por meio dos seus órgãos efetivos, não procura educar os indivíduos para o viver social?

A própria pena, nas doutrinas de verdadeira justiça, já não é considerada como vindicta ou simples castigo, e, sim, como processo de defesa social, consistindo num suplemento de educação, aplicada a indivíduos insuficientemente educados, e que precisam de regime especial. Em verdade, só se pode admitir moralmente a pena com esse propósito pedagógico; de outro modo a ação corretora do Estado seria contraproducente, porque, como fatores morais, os atos de força, coagindo o criminoso ou delinqüente, fazendo-o sofrer, privando-o de direitos essenciais, não passariam de novos crimes. Fora monstruosamente absurdo pretender curar o crime com outros crimes.

Aliás, cinco minutos de reflexão bastam para trazer a convicção de que, para o progresso moral e a segurança social – punir

crimes nada significa; todo o problema de moralidade está em corrigir o criminoso, tanto vale dizer: reeducá-lo, tornando-o capaz de aceitar e realizar uma forma de vida útil e respeitar os direitos dos outros. Não há outro meio de, sem eliminar o delinquente, garantir eficazmente os direitos de cada um.

A prática está a mostrar que, por toda parte em que um excesso de legislação empírica, e exageradamente policial e garantidora, se estende sobre a sociedade, a moral decai, e os crimes se multiplicam. Parece, então, que o desenvolvimento da moral codificada está em oposição com o sentimento de moralidade pessoal. Isso, que realmente se nota em muitos casos, não chega a ser uma oposição essencial, e resulta, apenas, da queda dos esforços educativos: desde que a lei exige como dever, sob a ameaça de penas, uma prática moral, afrouxam-se as influências da educação intencional, quanto aos sentimentos que devem garantir aquela prática, uma vez que ela já tem a garantia legal. É mais comum encontrarem-se filhos que procurem fugir ao dever de auxiliar os velhos pais, nos países em que esse dever é legal, do que naqueles onde é simplesmente moral. Por fim, a justiça codificada, se não é aplicada sob a inspiração de um elevado sentimento de humanidade, suplanta a verdadeira justiça, e dissolve a moralidade essencial, a moralidade de consciência.

Não pareça que essas observações vêm contradizer a necessidade da educação, garantida pelo Estado, como órgão da atividade e das garantias sociais. O que haja de inconveniente e mau, não é porque o Estado intervém na vida moral-social, e, sim, porque intervém de modo absurdo: em vez de preparar os indivíduos para viverem humanamente, abandona-os, esquece-os em crianças, para, mais tarde, cercá-los de leis e de tribunais, como única possibilidade de uma vida que não seja uma sucessão de atentados e de crimes.

A legislação empírica, excessiva e casuística, prejudica a moral, justamente porque é antieducativa. As leis coercitivas se multiplicam quando a educação se faz tibiamente e mal orientada. A

verdadeira educação é, de fato, adaptação à vida moral e social; se, mal-educados, os indivíduos são inaptos ao viver social, o número de infrações e desvios nos costumes há de aumentar. O primeiro alvitre que acode é esse – de coagir a respeitar a regra moral, e fazem-se leis como se fazem çáimas⁷⁴: leis para que esses, que se tornaram maus por deficiência educativa, não possam fazer mal.

O remédio resulta ser inteiramente contraproducente; o mal, no caso, só se pode curar pelo apuro da educação, para refazer o sentimento moral, e dar, a cada um, a possibilidade de realizar sua vida sem dano para os outros. O simples receio da punição não basta para garantir a normalidade do viver social; as leis punitivas dão a ilusão de garantia, provocam maior tibieza na ação educativa, e trazem, afinal, uma agravação do mal-estar social.

Se há uma conclusão a tirar de tudo que foi argumentado até aqui, é esta: o Estado não pode deixar de intervir na educação, único meio de garantir à criança seu direito a viver humanamente. Certos preconceitos se alarmarão diante da singeleza incisiva dessas expressões – intervenção do Estado na educação. Nos zelos e receios dos abstencionistas, que pretendem negar ao Estado essa função essencial, há, somente, um grande medo de palavras ou incapacidade de julgar as coisas no que elas são realmente.

A intervenção do Estado na educação já existe, por toda parte, em todos os países policiados, porque, em nenhum deles se deixa aos pais a faculdade de educarem os filhos como quiserem, abandonando-os à imoralidade, pervertendo-os, iniciando-os no crime... Que tal se dê, imediatamente, intervêm os órgãos do Es-

⁷⁴ A palavra não identificada foi publicada assim no jornal. No texto reproduzido na obra *Cultura e educação do povo brasileiro*, a palavra foi alterada para "calmas". Cf. Bomfim, Manoel. *Cultura e educação do povo brasileiro: pela difusão da instrução primária*. Rio de Janeiro: Pongetti, 1932, p. 27.

tado, com toda sua aparelhagem legal, coercitiva, punindo os progenitores imorais, arrancando-lhes os filhos para dar-lhes, sob a tutela oficial, a educação considerada conveniente.

É intervenção definitiva, e que só se pode admitir, quando admitido – que a criança deve ser garantida no seu direito de ser educada para a vida moral social. É intervenção formal, mas incompleta e ilógica. Incompleta, nula, realmente, porque se manifesta quando o mal já está produzido: ilógica, porque se faz sem a boa orientação de um plano político e social elaborado em vista dessa necessidade geral de educar.

Nos seus atos de intervenção, quanto à educação, o Estado procede como se fosse a expressão de um programa educativo explícito como o é quanto às finanças, ou diplomacia; procede como se as famílias devessem seguir um regime educativo legalmente instituído, em exigências explícitas, quando, de fato, não há nenhum programa definido. E, na incúria em que se mantém esse assunto, nem sabem as famílias solicitadas, como hão de cumprir a parte que lhes incumbe na educação das novas gerações.

A política realizada, especialmente aqui, tem como princípios correntes a abstenção do Estado, abstenção que se explica realmente pela inaptidão dos dirigentes, mas que se mascara na hipocrisia de fórmulas doutrinárias, sob a alegação – de respeito à liberdade de consciência dos progenitores, como se o proteger a criança contra a falta de preparo para a vida, e proteger a sociedade contra os males resultantes de cidadãos inaptos, inúteis e imorais pudesse, jamais, ter a significação de ataque a direitos. Na realidade dos fatos, tal doutrina seria o direito aos pais de deixar os filhos ineducados, o que lhes é formalmente contestado, por ocasião das esporádicas e contraproducentes intervenções punitivas.

Tais intervenções só se realizam quando, pela falta de cumprimento de dever essencial, dá lugar, o Estado, a crimes manifestos; são improficuas, mas servem para patentear o dever absoluto que

lhe cabe – de garantir a todo futuro cidadão a educação indispensável para ser, de fato, um cidadão.

Meditando tudo isso, quando o pensamento se demora um pouco em apreciar o conjunto da situação, formula-se necessariamente a conclusão: se a sociedade se organiza legalmente para ter meios de defesa e de garantias; se a nação institui órgãos permanentes para ter os meios de realização; não se compreende que uma das garantias e uma das realizações essenciais não seja o preparo geral dos cidadãos, naquilo que a própria sociedade considera como indispensável.

No entanto, é justo reconhecer que não se pode esperar que já existam, principalmente aqui, organizadas pelo Estado, as convenientes instituições educativas. O assunto não merece, sequer, a atenção dos dirigentes. O fato tem explicação muito simples.

O extraordinário desenvolvimento econômico e industrial dos últimos tempos veio influir poderosamente na forma de ação do Estado, e levou os políticos a ocuparem-se mais dos interesses materiais, que dos interesses morais da nação. Para isso, concorrem duas ordens de causas: a inferioridade mental e moral dos que cultivam a política usual, em que se valem e só prendem a atenção os baixos manejos, que lhes permitam aparecer e conservarem-se; e a tendência natural, nos que encarnam o Estado a conservá-lo como órgão de força.

O incremento da produção, os esforços da sedução e de captação desenvolvidos pelas empresas financeiras e comerciais, os grandes orçamentos... são outras tantas expressões de força, e se tornam fatores decisivos dessa política, em que a grande⁷⁵ material constitui a preocupação principal. Além disso, mesmo num simples embuste de democracia, como é nosso caso, os dirigentes, não podem esquecer a opinião, e têm de, pelo menos, embaí-la⁷⁶ com um simula-

⁷⁵ No original: "a grande". No texto reproduzido no livro *Cultura e educação do povo brasileiro*, op. cit., p. 31, a palavra foi substituída por "a grandeza". Talvez se trate de "o ganho material".

⁷⁶ No original: embail-a. No texto reproduzido no livro *Cultura educação do povo brasileiro*, op. cit., p. 31, a palavra foi alterada para "embaí-a". Talvez o autor tenha querido dizer "imbuí-la".

cro de bem público. Elas sentem, instintivamente, o que há de efêmero nas situações que ocupam; querem alimento para a vaidade, aspiram o prestígio de quem realizou uma obra, e apelam, então, para essas coisas, cuja realização é relativamente fácil, de efeitos imediatos, perfeitamente apresentável em gráficos e em cifras. Cada um quer mostrar o que fez, para receber pessoalmente, bem em vida, a respectiva consagração, e todos se empenham na obra de riqueza e de grandeza material, com um afã tanto mais sincero, quanto é verdade que o reflexo dessa riqueza, e toda essa grandeza vão servir como instrumentos de força e de poder nas mãos deles, que têm o Estado e o desfrutam como patrimônio da classe.

Nessa forma, a evolução natural do Estado se desviou muito do verdadeiro progresso político. Hoje em dia, o Estado deixou de ser um simples órgão de força coercitiva, para ser, principalmente, a organização legal dos grandes interesses coletivos; mas de fato, só os interesses materiais merecem boa atenção, e é para a prosperidade material que todos olham, quando o essencial, mesmo para a boa ordem econômica, é a aptidão para o viver moral, na realização da verdadeira solidariedade humana.

Todas as revoluções generosas, reivindicadoras de liberdade e de justiça, pretendem, justamente, fazer do Estado o órgão de uma nação que quer viver e progredir, assegurando a todos o máximo de felicidade ou, pelo menos, de possibilidades. Mas, em todas elas, uma vez reconstituído o Estado, o exercício de poder vai viciando o caráter dos dirigentes, a volúpia do mando se lhes vai infiltrando no coração, até que se corrompem completamente os sentimentos políticos, e eles acabam confundindo os interesses da nação, os ideais orientadores, programas, democracias, República... com suas ideias, seus caprichos, seu poder pessoal. É assim, mesmo nos bem-intencionados.

Como fator moral, o Estado é ainda um órgão bárbaro, de certo modo desmoralizador, pelos múltiplos exemplos de opressão, exação e parasitismo que oferece; mas o motivo essencial da

sua existência se define como garantia de direitos; o ideal que inspira suas reformas é fazer dele sincera realização de justiça, órgão de coordenação e cooperação direta de todos os interesses gerais.

Dir-se-á que essas observações contradizem a função educadora indicada para o Estado. A contradição se refere, apenas, a um momento histórico. O Estado é uma evolução – imperfeito aqui, mais humano ali... Tudo quanto dissemos do seu papel se aplica ao Estado como deve ser, numa nação progressista, humanamente solidária, o Estado – fórmula prática das aspirações morais e sociais consagradas pela opinião, instituição política eficaz, para garantir o destino da sociedade contra os interesses e as paixões meramente individuais.

Se reclamamos que o Estado se faça garantia da conveniente educação geral, é justamente para vê-lo transformar-se, de instrumento de opressão, em órgão de cultura social.

A organização e a superintendência da educação, em tudo quanto ela tem de geral devem considerar-se como serviço público em primeiro lugar, porque, nesse caso, a intervenção do Estado responde a uma necessidade, ao mesmo tempo, essencial e coletiva, de igual significação para todos, depois, porque só o Estado pode definir, condensar e consagrar as aspirações morais aceitas pela opinião, só ele pode formular esse programa explícito de educação moral, relativamente às exigências sociais comuns. Esse papel lhe vem das próprias condições de existência: o Estado, em si mesmo, como garantia de justiça, é órgão imparcial de toda a nação, é a única instituição com capacidade política para dar um programa de vida geral. Por outras palavras: ao Estado, que vai exigir observância e forma de proceder, cabe o papel de indicar essa forma de proceder, e assegurar aos jovens indivíduos a condições de bom preparo para essa observância.

Para segurança da própria nação, é indispensável que a educação torne cada vez mais viva e mais explícita, na consciência de

todos a tradição nacional. Com isso, se reforça, de geração em geração, a unidade nacional; mas tal resultado só é possível na educação orientada por um programa geral, inspirado numa política essencialmente nacional, cuja realização efetiva é o Estado.

Dito e repetido – que Estado deve garantir e superintender a educação para a vida moral social, surge a objeção: de que o Estado não tem moral. Em verdade, nessa fórmula, repete-se, apenas, o princípio da neutralidade do Estado, entre as propagandas morais, sociais, religiosas, filosóficas. A fórmula é incompleta, por muito sintética. O Estado não tem certa moral, representativa de determinado sistema. O Estado é a consagração do que está aceito pela coletividade como melhor, mais humano. Ele não tem preferências; é superior aos sistemas, às crenças, às propagandas. Essa condição lhe é indispensável, porque, finalmente, é o Estado quem decide e determina em que medida as diferentes crenças e propagandas concordam com a moralidade essencial ou o podem prejudicá-la.

O Estado, instituição de atividade social seria nemiamente desmoralizador, se suas instituições não tivessem uma orientação moral. O Estado é expressão da própria vida moral; nele se faz explícito o consenso dessa moralidade essencial, base de todas as leis, e do que o Estado é o garantidor.

A moral do Estado são as próprias verdades morais – a honestidade, a liberdade política, a atividade profícua, a justiça humanamente entendida, a veracidade, a cooperação, a solidariedade. Nela se enfeixam os preceitos do bem e de justiça, comuns a todos os credos e sistemas, porque ela se inspira nas eternas aspirações de humanidade, e que lhe orientam o progresso. Toda constituição política é consagração de uma moral; toda lei é uma experiência de moralidade.

E, agora: se o Estado tem o dever de educar, como realizá-lo? Que é que lhe incumbe fazer?

Não é o momento de formular programas explícitos, quando ainda se discute o próprio dever. Pode-se, porém, dar uma definição geral do problema: tornar efetiva, para todos, a instrução geral, indispensável a todo indivíduo para viver humanamente a vida de hoje, conhecer sua condição, conhecer as relações essenciais no meio em que se encontra; realizar essa indispensável instrução em processos niamamente educativos – educação da inteligência, aquisição dos bons métodos de pensar, utilização racional dos conhecimentos, educação da atividade, metodização dos esforços, incitamento à tenacidade e aos empreendimentos, aceitação do trabalho, domínio crescente sobre os impulsos, análise das possibilidades, compreensão do bem, entusiasmo pelas ações generosas...

Com esses intuitos, em escolas que sejam realmente centros estimulantes da atividade juvenil, escolas que, sem sacrificar a saúde e alegria da criança, a ocupem de modo interessante e racional, como cultura do espírito e do caráter, escolas, que, no entanto, são muito simples e muito fáceis de realizar – em tais escolas, tem-se o essencial para a educação geral do indivíduo.

Para que cheguemos lá, basta que os responsáveis se convençam de que, em educação, o dever da família é subsidiário, porque seus meios de realização, precários, são sempre incompletos; o dever essencial, primordial, é o do Estado.

TEXTO 4

Cultura progressiva da ignorância...⁷⁷

Uma nação é a associação completa de todas as criaturas humanas fixadas num território, e vale pelo que valem os indivíduos que a compõem. Para elevar o país; para dar-lhe vida, força e progresso, há um meio seguro – preparar e elevar o homem que

⁷⁷ Bomfim, Manoel. "Cultura progressiva da ignorância". *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 28/6/1919, p. 4.

povoa, e que resume a própria vida e força da nação. É o meio absolutamente necessário, e único: Não pode haver progresso, nem grandeza para um povo, se, na sua maioria, ele permanece anulado, aviltado, na ignorância e no analfabetismo.

Essas são verdades proclamadas há mais de um século, verdade a que, mesmo aqui no Brasil, nenhum espírito medianamente lúcido se pode recusar. No entanto, verifica-se que na própria capital do país, o analfabetismo cresce de dia para dia, e agora, com a política administrativa do novo prefeito, a instrução popular foi inteiramente sacrificada às pomposas exposições de obras materiais e de embelezamentos, consagrando-se esse programa, realmente, como a cultura intensiva do analfabetismo.

A verificação desse fato entristece e revolta: e, para que não pareça declamação vã e exagerada, destaquemos dos últimos relatórios oficiais da prefeitura a demonstração completa da triste situação em que se encontra a instrução popular nesse distrito.

O relatório da Diretoria de Estatística fixa a cifra da população do Distrito Federal, para o ano de 1917, em 908819, apenas: admite que o número de crianças em idade de frequentar a escola primária corresponde somente a 17% do total da população, e calcula a cifra dessas crianças em:

Notemos, em primeiro lugar, que essas cifras podem ser consideradas escassas. É convicção geral que a população desse distrito já ultrapassa 1,2 milhão. Ao mesmo tempo, ocorre que, em todos os países onde a instrução se generalizou, o número de alunos das escolas primárias corresponde a 20% da população. Não será exagerado, por conseguinte, elevar a cifra da população escolar, aqui, a 220 mil crianças. Aceitemos, porém, os números oficiais da Prefeitura: havia, o ano passado, nessa capital, 170 mil crianças em idade escolar: delas 50 mil frequentaram escolas públicas e 15 500 frequentaram escolas, ficando 105 mil na absoluta ignorância, para engrossar a fortíssima proporção de analfabetos que já exis-

tem. Quer dizer: aqui, na capital da República, dois terços das crianças são deixadas sem nenhuma instrução.

A constatação desse fato, que já é por si mesmo um atestado vergonhoso da incapacidade dos nossos governantes, torna-se alarmante quando, em face dessas mesmas cifras, verificamos que a massa de analfabetos, em vez de reduzir-se, vai aumentando constantemente, progressivamente, como aumenta a população do distrito. Para que tal não se desse, fôra preciso que, crescendo como cresce o número de habitantes, também crescessem, e, na mesma proporção, se desenvolvessem os serviços da instrução. Desse modo: se em 1917 houve mais 5 mil crianças que em 1916, que a capacidade das escolas aumentasse o bastante para mais 5 mil alunos; em 1918, aumentasse ainda mais para 5150; em 1919, aumentasse para mais 5300...

Então, se o número absoluto de analfabetos não diminui, também não aumenta. Evidentemente, não é somente isso que se espera, nem podemos ficar por muito tempo nessa triste e deplorável inferioridade – de termos uma população cuja grande maioria se compõe de anulados e ignorantes. Desenvolver a instrução o bastante para impedir que aumente o número de analfabetos, não se chega a ser um programa: mas é o mínimo que se pode esperar de um governo medianamente capaz e patriota. Nem isso, no entanto, aqui se realizava com a instrução popular. Ela se tem desenvolvido, é verdade, mas numa proporção inferior ao aumento da população, de sorte que a massa de analfabetos crescia constantemente. Agora, o analfabetismo cresce consideravelmente, porque esse mesmo escasso desenvolvimento foi suspenso, e crescerá de modo formidável, pois que o afluxo às escolas primárias está diminuindo.

Eis as cifras oficiais onde todas essas afirmações se patenteiam.

Já ficou assinalado: o número de crianças em idade de receber instrução elementar, de 7 a 14 anos, aumenta, aqui, de 5 mil e mais

por ano, nesta progressão – 4987 – 5143 – 5302. Enquanto isso, o desenvolvimento da instrução apenas correspondia a dois terços desse aumento.

Começou o incremento da instrução popular em 1897. Nesse período de 22 anos, nota-se que, na primeira metade – de 1897 a 1908 – a frequência às escolas públicas subiu de 8514 a 22320, quase ao triplo; ao passo que, de 1908 até este ano, o aumento foi de pouco mais do duplo.

Para bem julgar da situação atual, convém contemplar especialmente as cifras de frequência correspondentes aos últimos seis anos.

Subindo sempre, a frequência passou de:

A cifra do ano passado é a média de frequência de 1º de março ao último dia de aula, em outubro, quando a gripe já assolava essa cidade.

O exame dessas cifras nos mostra que, até o ano passado, houve sempre aumento de frequência, mas que esse aumento não acompanhava a proporção de aumento da população escolar. É um aumento constante, mas irregular, e que não compensa o acréscimo verificado no número de crianças em idade de receber instrução primária. Depois, assinalaremos a causa dessa irregularidade. Por enquanto, devemos acentuar que, buscando a média do acréscimo da frequência nesses últimos seis anos, achamos 3731, cifra quase igual ao aumento que se deu em 1913; quer dizer: além de ser inferior ao movimento da população escolar, o desenvolvimento da instrução não tem sido crescente como o que se verifica na população. Então, concretamente, encontramos, em:

Nessas condições, no ano passado, já houve um “deficit” bem sensível – de 536. Este ano, em que a frequência de março é inferior a março do ano passado, e em que a matrícula se encerrou com uma cifra muito inferior a que foi atingida em 1918.

Pode-se garantir que não haverá aumento de frequência média. A própria mensagem do prefeito, com toda a boa vontade, chega a uma cifra que é inferior a de alguns meses do ano passado. Por conseguinte, esse ano, as 5 302 crianças com que aumentou a população escolar deste distrito irão todas engrossar a massa dos analfabetos.

A frequência de março de 1918 foi – 43 374.

A frequência de março de 1919 foi – 42 396.

Fica assim demonstrado, com valor indiscutível dos fatos e das cifras:

1º – que, nessa capital, em 1917-1918, apenas 38% das crianças em idade escolar recebiam instrução elementar;

2º – que o desenvolvimento da instrução não compensava o aumento da população escolar, e que o analfabetismo em vez de diminuir, aumentava;

3º – que, agora, com as reformas postas em prática, o incremento da instrução popular se suspendeu completamente, e que o número de analfabetos vai crescer, pelo menos, na mesma proporção em que cresce o número de crianças em idade escolar.

Este ano, a matrícula se encerrou com 76 256, ao passo que ano passado chegou a 78 093.

Em 1896, há 23 anos, nem 15% das crianças receberam instrução primária; hoje apenas 38% frequentam escolas; com muito otimismo, pode-se admitir – que o total da população contenha 30% de não analfabetos. Temos, por conseguinte, cerca de 700 mil analfabetos. Dentro de dez anos, essa enorme cifra estará reforçada com esses muitos milhares de crianças que aumentam a infância escolar do distrito, e que vão ser deixadas sem escolas. Os peritos poderão dizer com precisão qual será a horrorosa cifra. Em face

dela, inscreveríamos, então, a repetida afirmação oficial – de que já temos instrução e professores demais.

Os que se recusam, ainda, a admitir que o desenvolvimento da instrução primária tenha parado, e que o afluxo às escolas tenha diminuído, devem lembrar-se que não há ensino sem mestres. Para realizar esse desenvolvimento constante da instrução, os poderes municipais vinham aumentando de ano para ano o número de professores. Não era um aumento regular, nem suficiente. Agora, mesmo diante desta situação, o prefeito afirma que temos professores demais, e, em vez de crescer o número de mestres, como o aumento constante da frequência o reclamava, o reduziu. Este ano há 94 professores a menos que no ano passado. A frequência escolar não poderia deixar de ressentir-se disso, e de diminuir. Em 1918, o magistério primário compreendia 150 auxiliares de ensino, que, no fim do ano, foram dispensados. Para substituí-los, o prefeito nomeou, muito tarde, 93 novos adjuntos de terceira classe; é preciso, porém deduzir 35 correspondentes às vagas existentes no quadro dos professores efetivos (por morte e por jubilação); então, para compensar os 150 auxiliares, há somente 56 novos adjuntos. Os cinquenta normalistas ultimamente designados foram bem expressamente nomeados interinamente, para substituírem os do quadro que estão licenciados dessa redução no número de professores deve resultar uma diminuição de frequência – de 2 400 alunos, no mínimo. Se até o ano passado, a frequência escolar vinha constantemente crescendo, é porque o número de mestres se tem aumentado sempre – todos os anos –, desenvolvendo-se, assim, a capacidade docente das escolas. É esse um efeito capaz de ser compreendido por qualquer lógica. Diminui-se, agora, o número de mestres; o número de alunos diminuirá forçosamente, se não já, pelo menos quando for verificado pelos pais o não aproveitamento das crianças nessas classes – de cinquenta, sessenta, setenta alunos para um professor. De 1913 para cá, a frequência

média escolar é sempre numa proporção de 25,5 a 27 alunos para cada adjunto.

O desenvolvimento da frequência tem sido irregular porque o aumento dos quadros se tem feito irregularmente; num ano, nomeiam-se 220 professores a mais: nos anos seguintes nomeiam-se apenas setenta. Os efeitos não se fazem sentir imediatamente, porque as famílias procuram, ou abandonam as escolas segundo os resultados. Também concorre muito para essa irregularidade a má distribuição dos adjuntos. Agora mesmo, há escolas em que a média de alunos por adjunto é de menos de 25, ao passo que noutras é de mais de trinta. De todo modo, o número de alunos tem de ser proporcional ao número de mestres. O movimento da instrução primária do distrito, nos últimos 25 anos, permite concluir com absoluta segurança: a população está ansiosa por elevar-se e redimir-se da miséria intelectual e da ignorância. O analfabetismo será eliminado no dia em os poderes públicos se decidirem a cumprir seu dever; ora, é evidente que a nação não há de ficar eternamente a esperar que os governantes se decidam a abandonar as exhibições espalhafatosas e fúteis, para tratar dos problemas realmente vitais; a nação não poderá admitir que, nessa hora do mundo, na capital do país, deixemos o analfabetismo crescer na proporção absoluta em que cresce a própria população. O menos que se pode exigir, hoje, aqui, como programa de instrução é que, desenvolvendo metodicamente o ensino popular, cheguemos, dentro de 21 anos (em 1940), a dar instrução elementar a todas as crianças, e eliminemos, assim, o analfabetismo das que serão as gerações futuras de então.

Para isso, é indispensável que, desde já, de modo invariável e seguro, façamos aumentar a frequência escolar, anualmente, de 10 300 alunos e mais, seguindo essa mesma proporção em que cresce a população escolar, até que, em 1940, o aumento atinja aproximadamente 12150. Desse aumento, 5 mil correspondem ao que é necessário para ir gradativamente diminuindo o número dos que

ficam sem receber instrução (105 mil agora), e o restante será para compensar o aumento natural da população escolar.

Então, será preciso, além dos locais, crescer o quadro dos adjuntos, de ano para ano, numa progressão que, começando com 385, deve atingir aproximadamente 459, em 1940. É o meio absolutamente necessário. Haverá forte aumento de despesas, mas os resultados comprovados pela experiência dos últimos 23 anos o justificam plenamente. O aumento dos quadros tem trazido, de forma invariável, um aumento proporcional de frequência. Nessa forma, o desenvolvimento da instrução exigirá que o respectivo orçamento aumente também, numa média de 1500 contos por ano. Será pesado; mas, como seja absolutamente necessário, é lícito esperar que a União traga seu auxílio, que poderia corresponder à metade das novas despesas. Nesse caso, o aumento anual de 750 contos seria perfeitamente suportado pelas finanças municipais. O desenvolvimento da cidade, trazendo incremento das receitas, compensará sobejamente os ônus com que a difusão do ensino agravará o orçamento municipal.

Se assim não for, procure-se, então, outra espécie de recursos. Procure-se com a firme resolução de achar, porque é de toda a evidência – que não podemos pretender um lugar entre as nações modernas, se continuamos a ser um país em cuja população, mesmo na capital, o número de analfabetos – 70% – em vez de diminuir, aumenta progressivamente. Não será com a fachada de ridículos jardinetes de burgueses apatacados, ou a ostentação de varrer de hora em hora as avenidas bonitas, que firmaremos a situação de povo capaz de fazer dignamente sua vida entre os outros povos. Essa fragilíssima casca de progresso, essa fútil exterioridade ou fingimento de civilização, nem a nós mesmos ilude. A nação brasileira continuará a valer o que realmente vale a massa geral da população. Se formos sinceros, ao contemplarmos os cem anos

que a nação já tem vivido, temos de reconhecer que bem pouco temos progredido. Somos 25 milhões numa terra propícia, e valemos como 8 ou 10 milhões – porque a ignorância e o impreparo da maioria nos anulam.

Compreendam isso os que buscaram a responsabilidade de conduzir nossos destinos. Compreendam que do estadista se exige que forme e eleve a nação, e que a nação é o homem. Os que hoje procuram glórias nas fáceis exibições de obras materiais, iludem-se; são gloriolas efêmeras. O julgamento definitivo e o verdadeiro mérito se afirmarão depois. E nesse julgamento os melhoramentos exibicionistas só serão lembrados para comparar a insignificância dos seus efeitos às desastrosas consequências de manter e de fazer aumentar a ignorância do povo. Às consciências justas, há de parecer sempre, e cada vez mais – inumano e monstruoso que se sacrifique a instrução popular ao empenho de rasgar febrilmente rochedos e rochedos, e, da noite para o dia, erguer pontes, para estender avenidas nas praias longínquas e desertas.

Não confundamos louvores mercenários com a consagração nacional.

Quando chegar o momento de dar nome aos que realmente formaram o Brasil, os verdadeiros estadistas hão de ser reconhecidos. Serão os que tiveram sentido as necessidades essenciais da nação, e a elas tiverem atendido.

TEXTO 5

Valor positivo da educação⁷⁸

II

Para indicar explicitamente a extensão da ação educativa sobre a vontade, é indispensável analisar o processo íntimo das reações

⁷⁸ Bomfim, Manoel. Valor positivo da educação II. *Jornal do Commercio*, 4/7/1919, p. 5. Trata-se, aparentemente, da segunda parte de um texto. A primeira não foi localizada nos dias anteriores à publicação de 4 de julho.

voluntárias. Todo ato de vontade corresponde a uma excitação (de origem interna ou externa), que suscita tendências diversas, podendo, por conseguinte, determinar reações diferentes.

É essa possibilidade de reações diferentes para terminar uma mesma situação que caracteriza a vontade. Por isso mesmo, a vontade se simboliza na resolução, que é a escolha de uma das reações, entre as muitas que se pode realizar.

Nesses casos – em que a excitação suscita tendências diversas, ela se propaga sempre às partes superiores do cérebro, e o primeiro efeito de tais excitações é uma inibição, quer dizer – parada, suspensão ou sofreamento da reação, determinados pela própria excitação.

A parada inibitória permite, então, a elucidação da conjuntura que se apresenta; permite a intervenção da experiência adquirida; e o ato de vontade – que é sempre lúcido – processa-se intimamente como um jogo entre os estímulos que animam o indivíduo e suas inibições, isto é, seus sofreamentos.

Assim, todo ato de vontade começa por uma inibição, e por entre inibições se desenvolve. É essa parada inibitória inicial, que torna possível o afluxo, à consciência, dos múltiplos dados da experiência adquirida, até que se defina o que mais convém aos interesses suscitados, e que se firme a resolução.

Há tipos psicologicamente anormais quanto a capacidade de vontade – por deficiência de estímulo (tíbios, hesitantes...), por deficiência de inibição (impulsivos, violentos, caprichosos...) A estes a educação nunca poderá dar uma forma de querer perfeitamente lúcida, eficaz e disciplinada: mas nos tipos normais, o bom regime educativo desenvolverá necessariamente a suficiente capacidade de vontade, com o justo equilíbrio entre os impulsos dos desejos e interesses e o poder de inibição e de *self-control*. Já ficou assinalado – que de toda a atividade física, é a vontade o que mais diretamente reflete a influência da educação.

Para completar o conceito, acentuemos que no domínio da vontade, a capacidade de *self-control*, ou de bem governar os impulsos, é decerto o índice formal e imediato do grau de educação. Não há critério mais justo para julgar até que ponto o indivíduo merece, ou não, o epíteto de educado.

A ação voluntária é sempre a resultante de estados afetivos – desejos, inclinações, sentimentos, interesses... e de conhecimentos – a experiência adquirida; mas os dois fatores não têm a mesma significação, nem o mesmo valor. Os elementos afetivos são os verdadeiros determinantes dos nossos atos; não há relação sem um sentimento, sem um interesse que, finalmente, a impõe ao espírito. A inteligência tem, apenas, uma função elucidativa; quer dizer: a inteligência intervém para a justa significação dos elementos afetivos que nos impelem e das tendências que nos acionam em cada conjuntura, até reconhecermos onde está o verdadeiro interesse – o que deve ser satisfeito ou atendido. Nisso consiste a deliberação, que é uma sorte de escolha entre os diferentes motivos de agir – desse ou daquele modo, nesse ou naquele sentido. Então, a manifestação da vontade (que é sempre consequência de excitações que suscitam em nós mais de uma tendência, mais de um sentimento, ou de um interesse) toma seu caráter – com essa intervenção elucidativa da inteligência. E, em verdade, é esta a função real da inteligência: elucidar as situações que constantemente a vida nos vai apresentando e orientar a ação, de acordo com as condições que nos são dadas. Ora, a atividade intelectual é sempre uma expressão direta da educação. Há toda uma série de qualidades da vontade que se sintetizam na capacidade de pensar, julgar lucidamente, e com segurança, cotejando os motivos que se opõem na consciência, para proceder com pleno conhecimento da situação. Um homem que pensa confusamente, vagamente, é, por força, pessoa de vontade hesitante e insegura; para proceder com justeza e segurança faz-se preciso saber julgar com lucidez e precisão.

Todas essas qualidades se obtêm – e se podem obter – pela educação. Além disso, a calma e a serenidade de espírito, indispensáveis à deliberação razoável, assim como a prontidão na resolução e a tenacidade na realização, só existem, de fato quando se tornam outros tantos hábitos – superiores – e, como hábitos, têm de ser preparados e implantados, mediante um regime educativo conveniente.

É, pois, com esses dois objetivos que a educação intervém na formação da vontade da criança: reforçar-lhe o poder de inibição e de *self-control*, habituando-a a sopitar os primeiros impulsos, e ensinar-lhe a bem utilizar a experiência adquirida, a fim de agir com oportunidade, da melhor forma possível, de acordo com os interesses mais importantes.

O papel do educador consiste em completar com sua autoridade, seu exemplo e suas sugestões, a capacidade de inibição ainda deficiente na criança, assim como proporcionar-lhe, em conselhos e ensinamentos, a experiência mental que ela ainda não tem. E, destarte, organiza-se conveniente a função da vontade, porque a criança se habitua a decidir. O educador a sustém e a orienta; é ela, porém, a criança, quem decide e quer, afirmando e reforçando constantemente seu poder de vontade.

Eis a obra da boa educação, quanto à vontade.

Se considerarmos especialmente as diferentes formas dos processos volitivos, compreenderemos mais perfeitamente como se exerce sobre eles a ação educativa.

Qualquer que seja a conjuntura em que tenhamos de querer, o ato de vontade corresponde sempre a um destes três tipos ou casos: aquele em que toda a deliberação e a resolução se referem à oportunidade; o caso em que o importante da decisão é achar a forma propriamente dita do ato a realizar; e aquele em que a deli-

beração consiste principalmente em optar ou escolher entre tendências e interesses que se contrapõem na consciência (como quando temos de escolher entre o desejo imediato e o cumprimento do dever). Isso posto, desde logo se vê que, nos dois primeiros casos, a justeza e a perfeição da resolução dependem, sobretudo, da capacidade intelectual, que é produto direto e necessário da educação. São casos em que toda a deliberação se reduz a um trabalho de elucidação inteligente para reconhecer o momento apropriado, ou achar e definir a forma conveniente da ação. Por outras palavras: nas duas primeiras hipóteses, as boas qualidades de vontade obtêm-se mediante a educação.

No último caso, quando a deliberação assume a forma de uma luta de tendências e escolha de motivos, é preciso distinguir bem nitidamente: o valor moral do ato e seu valor ou suas qualidades como lucidez, segurança, prontidão, vigor e tenacidade de resolução. O primeiro aspecto constitui a própria natureza do querer e da conduta, depende dos sentimentos, e será objeto de análise especial. Quanto ao segundo aspecto, isto é, as boas qualidades da forma de querer – nos casos em que há luta de tendências e inclinações – essas qualidades resultam, também, principalmente, da educação. Dado que existam boas tendências morais, contrastando com tendências e apetites inferiores, os defeitos de querer consistem sobretudo em: ceder irrefletidamente aos primeiros impulsos, não calcular os efeitos, próximos e remotos, da satisfação de certos desejos, incapacidade de atenção para manter, com firmeza, na consciência, a representação dos motivos superiores⁷⁹; imperfeita compreensão dos deveres; volubilidade e caprichos de resoluções; hesitações por desconfiança na própria capacidade de realização...

⁷⁹ Para W. James, o esforço de vontade, em tais casos, é um esforço de atenção, para manter intensamente, na consciência, a ideia de um determinado ato ou propósito: “O esforço de atenção é o ato essencial da vontade...” São as próprias expressões de W. J. Ora, a capacidade de atenção depende principalmente da educação.

Desses defeitos, alguns, como a incompreensão dos deveres, a falta de confiança nas próprias capacidades, resultam de uma educação intelectual imperfeita, assim como da insuficiência de preparo técnico e de hábito do trabalho. Quer dizer, são defeitos de educação: uma educação conveniente pode sempre evitá-los, produzindo as boas qualidades opostas. Todas as outras apontadas imperfeições e fragilidades de querer se evitam e se corrigem, necessariamente, com a cultura metódica da atenção, o reforço educativo da inibição e uma instrução racional, donde resultará para o indivíduo – a virtude de sofrimento lúcido, ou poder sobre si mesmo, a capacidade de reflexão, e a boa utilização da experiência adquirida, resumindo-se tudo na formação do poder da vontade.

Há uma parte da educação que tanto depende da educação geral como da técnica ou especial; é ao mesmo tempo educação física, educação intelectual e educação moral; concorre grandemente para dar ao indivíduo confiança em si mesmo, e tem influência decisiva no êxito pessoal. É a parte da educação que apura diretamente a capacidade de realização.

Não será preciso dizer a significação que tem, no caso, a proficiência técnica, que é produto exclusivo da educação. Mas convém mostrar que a educação geral concorre de modo absoluto para essa capacidade de realização, dando ao indivíduo as qualidades de eficácia e tenacidade de ação, que se resumem na virtude do trabalho. E verifica-se que a boa educação leva à atividade útil, como a educação imperfeita leva ao diletantismo.

Essa eficiência da ação resulta da educação física, porque é aí que o indivíduo aprende a coordenar convenientemente a atividade muscular e a metodizar os respectivos esforços, e de sorte a produzir, sempre o máximo e o melhor, com o mínimo de trabalho, poupando-se, assim, às fadigas inúteis: ao mesmo tempo, adquire *training*, e aumenta seu poder muscular. Mediante a boa educação intelectual, chega-se à plena autonomia mental, que é a capa-

cidade de por em contribuição, em cada exigência concreta, todos os recursos da inteligência para aperfeiçoar a ação e reformar os processos respectivos; é a faculdade de iniciativa e de discernimento, que ilumina a ação, e livra o indivíduo de ser um simples repetidor.

Tudo isso tem suma importância; mas o essencial para que se possa garantir, em qualquer circunstância, o indispensável para a existência pessoal, é que o indivíduo tenha adquirido o hábito do esforço metódico, continuado e inteligente, tornando-se capaz de produzir, diariamente, seis ou oito horas de trabalho útil. É esse um dos resultados mais seguros, e, relativamente, mais fáceis da educação. De todo indivíduo, são de corpo e de espírito, é possível fazer um bom produtor, porque é sempre possível organizar um regime educativo em que se leve a criança e o adolescente a realizarem esforços seguidos, em trabalhos e exercícios metódicos e estimulantes. Assim feito, cria-se, necessariamente, o hábito do trabalho. As próprias condições orgânicas e psicológicas da criança muito concorrem para esse resultado feliz: por um lado, a energia estuante do jovem organismo a pedir exercício e a deleitar-se com a atividade; por outro lado, a íntima necessidade que tem a jovem personalidade de afirmar-se objetivamente pela ação. No entanto, força é convir: na sua maior parte os insucessos em que tantos felizes naufragam e se degradam, são devidos a essa incapacidade de produzir utilmente. Criminosos e parasitas são, na sua grande maioria, desgraçados que chegaram à miséria moral por que lhes repugna, ou não sabem produzir, no decorrer da existência, a quantidade de trabalho que a vida exige de cada um de nós. Desde que a natureza moral não seja acentuadamente robusta e honesta, medíocres nas tendências íntimas, esses inaptos para a atividade útil e metódica resolvem o problema da existência pelo crime e o parasitismo ao passo que outros, igualmente medíocres nas tendências e nos sentimentos conseguem fazer sua vida dentro do regime moral, porque se sentem com aptidão para produzir, e o trabalho não lhes repugna.

Como se explica, então, que sendo a capacidade de trabalho um predicado sempre realizável pela educação, tantos inaptos e incapazes se encontrem? É que aí se reflete o defeito mais sensível e comum das educações imperfeitas e incompletas. A esse propósito, podemos distinguir quatro formas de educação: a) o regime de inteira liberdade, no qual só se fazem sentir quase, as influências da educação natural, sendo a educação doméstica deficiente e a educação escolar nula; b) um regime doméstico carinhoso, cuidadoso, mas desvirtuado por preconceitos afetivos, e que procura, principalmente, evitar a criança tudo que parece – pena, perigo, fadiga, risco...; c) uma educação incompleta, mal orientada, tirânica muitas vezes, mas que se caracteriza justamente pela imposição de um regime de trabalho regular; d) o regime educativo, racional e completo, em que, sem martirizar a criança, antes acudindo aos seus desejos de agir e de produzir, lhe dá habilidade e hábito do esforço metódico e inteligente. São as duas primeiras formas que dão a generalidade dos inaptos e preguiçosos.

Abandonada a si mesma, raramente se habitua a criança ao trabalho aturado e metódico. O organismo juvenil pede atividade; mas essa atividade é naturalmente dispersiva, porque, então, a vida física está imediatamente subordinada ao exercício dos sentidos. A criança vive como à mercê das impressões que vai recebendo, e, naturalmente, só dá sua atenção e atividade àquilo que a interessa diretamente, de modo bem vivo.

Toda ação que lhe pedimos, ou lhe impomos, fora dessas condições, causa-lhe desprazer; a criança entrega-se a um mesmo brinquedo horas inteiras, mas tem horror às tarefas.

Além disso, a habilidade produtora exige, de modo absoluto, a intervenção educativa sob a forma de ensinamento. Dessa sorte, é evidente que, entregue a si mesmo, abandonado, o infante não se fará um trabalhador eficiente. Não são menos frequentes e funestos os efeitos dos exagerados desvelos da educação doméstica perver-

tida pelos preconceitos afetivos. Progenitores que consideram, de modo geral, o trabalho uma pena, e veem a criança fugir às tarefas fastidiosas e desinteressantes, nos seus excessos paternais, resolvem o caso evitando para os filhos tudo que parece trabalho; e assim o jovem indivíduo se vicia na atividade dispersiva, que é a própria preguiça dos sãos; mais tarde, mesmo quando reconheça os inconvenientes dessa incapacidade para o trabalho, só muito dificilmente se corrigirá, porque a capacidade para o trabalho pressupõe hábitos orgânicos que só se formam conveniente na infância e na adolescência. Os perniciosos preconceitos donde resultam esses zelos excessivos só se explicam pela veemência dos afetos paternais, tão exclusivos e espontâneos que chegam à cegueira e à insensatez. De outro modo, quando se procura atender racionalmente às necessidades educativas, a atividade metódica e aturada, a prática repetida do trabalho não podem ser dispensados no curso da educação, sem que seja preciso, no entanto, tyrannizar a criança. Em verdade, o trabalho só é penoso: ou pela fadiga natural que produz; ou pela falta de interesse com que ele se apresenta. O primeiro motivo é facilmente afastado, desde que, segundo a fórmula higiênica proporcionemos o tempo e o esforço dos exercícios à capacidade orgânica do jovem indivíduo. O segundo motivo de pena é o fastio das tarefas impostas, esse, também, pode e deve ser afastado. Basta, para isso, que o trabalho e os exercícios pedidos se apresentem sob uma forma atraente, interessante como o próprio brinquedo. Não serão simplesmente brinquedos, porque, desde cedo, deve a criança aprender que na vida não há só brinquedo; mas, quanto à forma e o desenvolvimento, é indispensável que a criança se sinta tão interessada como no brincar. Toda a atividade pressupõe um estímulo nervoso; na atividade consciente, esse estímulo resulta do interesse que se desperta. Para o adulto, experiente e refletido, basta o interesse longínquo para gerar estímulo; para a criança, incapaz de presentir os remotos efeitos da sua conduta, só o interesse imediato – a curiosidade, o desejo

vivo, a impressão do momento – só isso pode trazer o estímulo, e manter a atenção, aturadamente, num mesmo desenvolvimento de atividade. Mas estejamos certos de que, se assim se fazem as coisas, a pouco e pouco, sem penas, nem dificuldades, a criança se vai habituando ao exercício continuado, aos esforços aturados e cuidadosos, até que, ajudada com os ensinamentos necessários, por fim adquire o essencial como aptidão de trabalho o ser capaz de produzir, diariamente, cinco ou seis horas de esforço metódico e inteligente.

Na realização, essa parte da educação se faz com a cultura física, com a instrução e com o preparo técnico; mas, em si mesmo, o hábito do trabalho tem tanta importância para o êxito geral da vida, tanta significação nos traços pessoais, que o temos de considerar fator de moralidade, e incluí-lo na educação moral. Não é um ser moral completo quem não se sente capaz de dar a constante quantidade de trabalho que a manutenção da existência exige de cada um. Ora, essa é uma capacidade que a educação pode sempre assegurar. Só a educação a pode trazer.

Para completar a enumeração dos bons resultados que a educação pode assegurar, falta-nos estudar e indicar explicitamente sua influência sobre a natureza do proceder.

Convém acentuar, desde logo, que essa é a parte capital da obra educativa, porque na natureza do querer e do proceder está a essência da capacidade moral do indivíduo. O conjunto da educação se faz com vistas à vida moral, que é o característico do homem. Todos os outros recursos e capacidades de que ele é dotado devem ser considerados como recursos e meios; a moralidade é o fim. Essa concepção não destoa, de modo nenhum, da apreciação científica e positiva que vimos fazendo até aqui.

A educação é a formação do indivíduo humano para a vida de relação, e consiste na aquisição dos recursos e processos adaptativos; mas é preciso notar que a espécie humana evoluiu, caracterizou-se e firmou sua supremacia na natureza com o viver social; quer dizer,

ela própria se constituiu num meio especial, superposto ao meio cósmico – a sociedade, meio que é absolutamente indispensável à realização de cada existência pessoal, e ao qual os indivíduos se devem adaptar, em nome de necessidades tão imperiosas como as próprias exigências meramente biológicas. Toda nossa atividade de relação é socializada. Nas suas reações contra o meio cósmico, os indivíduos aproveitam a experiência geral da espécie, adquirida por processos sociais, e conta, de modo absoluto, com a solidariedade social: higiene, transporte, produção de alimentos... Nessas condições, a adaptação à vida social (que é a própria vida moral) domina todas as outras adaptações, e a capacidade para a vida moral e social nos aparece, então, como o objetivo último da educação.⁸⁰

No entanto, devemos acentuar, também, que, sendo essa a parte mais importante da obra educativa, é a menos eficaz e a menos extensa, porque se refere a qualidades inatas.

A natureza do proceder se define pela dose de bem ou de mal que o indivíduo produz no decorrer das suas relações sociais, e é determinada, finalmente, pelas tendências que o animam. Essas tendências se manifestam como sentimentos, emoções, paixões... que se desenvolvem em torno desse ou daquele motivo; mas, em si mesmas, elas são inclinações inatas, orientações permanentes de impulsos; são exigências íntimas de cada temperamento, e, por isso mesmo, elas existem como fontes de energia física: desde que um fato qualquer nos fale a uma das nossas tendências, eis-nos excitados, estimulados, prontos a reagir. As tendências correspondem, realmente, às solicitações íntimas da vida, na sua incoercível necessidade de conservar-se e de expandir-se. De sorte que, todo ato, toda resolução, é a expressão de um sentimento ou de um interesse triunfante, isto é, de uma tendência que, concretizada num motivo, se impôs à consciência, e determinou a decisão. Somos organismos muito complexos, animados de múltiplas e diferentes

⁸⁰ A frase não está completa no original.

tendências, possuindo, ao mesmo tempo, grande poder de inteligência, o que nos permite compreender e prever as conseqüências na satisfação das tendências que nos solicitam a consciência, quando umas se opõem às outras. Torna-se preciso, então, fazer uma escolha. A moralidade é, pois, essa capacidade de escolher entre as diferentes tendências e interesses que a elas se ligam. O ato moral se traduz, por conseguinte, na preferência que damos às reações que nos parecem realizar o bem, isto é, o que é favorável aos interesses gerais da espécie. Então, quanto à natureza do proceder, a educação se aplica às tendências, no sentido de atenuar as más e reforçar as boas. É propriamente a educação afetiva. De fato, o ideal, no caso, seria eliminar ou suprimir as tendências turbadoras da vida moral, e substituí-las por tendências favoráveis ao bem. Seria a educação criadora de caracteres, divinamente regeneradora, e de efeitos ilimitados. É preciso não esperar por tal resultado, pois que, pelo contrário, sobre a natureza afetiva, a educação é de efeitos bem limitados. Predisposições hereditárias, surtos íntimos, solicitações explícitas e necessárias da vida, as tendências são condições essenciais, indestrutíveis, insubstituíveis, e às quais a educação se tem de ajustar. Podem ser apuradas, mas devem ser respeitadas. Objetivamente, as tendências gerais, inatas, têm a significação de organizações e sistematizações nervosas fixadas pela herança. Têm a constância e o vigor do próprio organismo. Todas as formas de reação que se instituem, todos os hábitos que estabeleçam, têm de basear-se nessas organizações permanentes, de sorte que as chamadas tendências adquiridas, resultantes, da educação, não passam de expansões ou derivações delas – das tendências gerais, inatas.

Em verdade, cada existência individual é a realização de umas tantas tendências predominantes, com as quais devemos contar de

modo absoluto, porque nelas se resume o próprio surto de vida pessoal. Pretender suprimi-las, equivale a fazer calar as vozes em que a personalidade se afirma. Finalmente, tudo se resume em reconhecer que a educação apura e prepara os dons e as energias naturais; não lhe é dado criar tendências, nem transformar caracteres. Aliás, é de toda a vantagem que seja assim: de outro modo, os indivíduos se nivelariam, e os caracteres se dissolveriam em moldes comuns. É pelo vigor das tendências essenciais que se fazem os talentos específicos e a individualização das pessoas. Apesar de todas essas restrições, não deixa de ser preciosismo o resultado da boa educação sobre a natureza moral. Em todo tipo normal, é sempre possível: apurar e harmonizar as respectivas tendências, orientá-las e aplicá-las convenientemente, reforçar e cultivar os pendores humanos e bons, e atenuar ou desviar os maus, mover as inclinações naturais para concepções elevadas pela justa compreensão dos fins morais... de sorte a formar, em cada indivíduo, um moralizado autônomo, disciplinado dentro das exigências sociais, e capaz de concorrer numa certa medida para o progresso moral.

A educação influi sobre a natureza do proceder, já diretamente, já indiretamente. A ação direta se realiza sob a forma de cultura especial das tendências (educação afetiva propriamente dita), e pela boa aplicação dessas mesmas tendências naturais. A ação indireta se faz: reforçando a capacidade de inibição; instituindo derivativos para a sensibilidade; e apelando para a inteligência.

Quanto à sua natureza, os atos voluntários são determinados pelas tendências; mas, no seu processo íntimo, eles se fazem como deliberação, que é o cotejo das tendências e dos interesses, elucidado pela inteligência, cuja intervenção tem significação especial, e pode, por conseguinte, modificar o caráter da ação. O conhecimento dos desastrosos efeitos da intemperança e do alcoolismo bastará, muitas vezes, para levar o indivíduo a abandonar a embriaguez. De forma bem explícita, a cultura intelectual pode melhorar a na-

tureza do proceder de três modos: dando ao indivíduo a necessária instrução moral e cívica, isto é, levando-o a conhecer especialmente seus deveres, e fazendo-o compreender a importância deles; dando-lhe a capacidade de bem representar os motivos da vontade e de reforçar, assim, as tendências boas e de resistir às más; e proporcionando as ideias e noções em que se objetivam os sentimentos superiores, importantes para a vida moral.

Não será preciso insistir muito para patentear a importância de cada um dos aspectos com que se faz a intervenção da inteligência na moralidade. Pois não são tantas as situações em que o difícil, para o indivíduo, está em saber qual o dever?... Em tal caso, a natureza da ação – o erro, ou a desídia – resulta da insuficiência intelectual. Quanto às tendências, é certo que delas vêm o impulso para a ação. Não esqueçamos, porém, que, despertadas as tendências, elas se chocam e se opõem umas às outras concretizadas em motivos. É assim que se afirmam e que valem, na consciência. Esses motivos são representações ideias de atos a realizar, de consequências, próximas ou remotas, a suportar; são lembranças de resultados já obtidos; são imagens de efeitos previstos... A tendência à ambição política impõe-se à consciência com a ideia dos programas a realizar, e do poder a adquirir... Dessa sorte, as tendências como que se reforçam, à medida que se multiplicam os motivos em que se concretizam. São as tendências superiores, em contraste com os apetites inferiores, as que mais aproveitam desse apelo à inteligência. É assim que conseguimos, muitas vezes, convencer e persuadir evocando lembranças, fazendo conhecer efeitos, sugerindo imagens...

Ao mesmo tempo, ocorre que as manifestações afetivas tendem a estabilizar-se; as mesmas tendências, sob as mesmas causas, tomam o caráter permanente. Assim se formam os sentimentos e as paixões. Mas, para a harmonia da vida afetiva e o bom aproveitamento da experiência adquirida, é de toda a conveniência que, sem perder em vigor, essas manifestações se normalizem como senti-

mentos, isto é, sem a veemência turbadora e extenuante das emoções e das paixões. Então, um dos propósitos essenciais na educação moral é o de normalizar em sentimentos, refletidos e profundos, todos os bons impulsos. Da solidariedade, faz-se o sentimento de amizade, de patriotismo, de humanidade, de justiça, de dever moral... da compaixão, faz-se bondade, filantropia, generosidade... da instintiva defesa, o sentimento de honra, de dignidade pessoal... Ora, para que se realize essa evolução das manifestações afetivas, é indispensável a intervenção da inteligência, porque os sentimentos se estabelecem e se afirmam sob a forma de uma concentração e normalização de impulsos em torno de ideias e de imagens, principalmente de ideias. A ideia, ou a imagem representativa, vem a ser o objeto do sentimento. É o característico da afetividade humana: a ideia da pátria, de justiça, de verdade... são indispensáveis para a realidade dos respectivos sentimentos. O sentimento é o estímulo físico definitivamente captado, conduzindo o pensamento e coordenando a ação, pela sequência e a lucidez. Sob a forma de sentimentos, faz-se da afetividade uma sinfonia de impulsos, cujo motivo geral é a própria concepção da vida moral.

Criando derivativos para a sensibilidade, também multiplicamos os motivos para a ação moral; e facilitamos a resistência aos estímulos inferiores. Todo indivíduo busca sentir, porque é, principalmente, no sentir que temos consciência de viver. Ocorre, no entanto, que é limitada, em cada um de nós, a dose de energia para sentir; por isso mesmo, em muitas circunstâncias, temos de escolher a natureza e o objeto dos nossos movimentos afetivos. As primeiras solicitações que nos tentam a sensibilidade, pedindo satisfação, correspondem a apetites inferiores, animais. Se o indivíduo teve, apenas, uma educação rudimentar, imperfeita, com o mínimo de cultura intelectual e estética, permanecerá sob o domínio quase que

exclusivo desses baixos apetites, e sentirá vivamente, agradável ou desagradável, sempre que esses apetites foram suscitados; mas se ele tem a inteligência esclarecida, se recebeu educação artística, é bem possível (é quase certo) que, em muita conjuntura, preferirá o gozo estético, o gozo intelectual, o prazer do esporte, a prazeres baixos e degradantes que o tentem. Será sempre vantajoso oferecer ao homem a possibilidade de sentir e de vibrar por outros motivos que não seja o puro sensualismo. Essa questão – da educação estética – faz lembrar, é certo, que aos artistas é atribuída, geralmente, uma moralidade muito frágil, e que, por conseguinte, a cultura estética parece contraproducente para a moralidade. Reconheçamos, em primeiro lugar, que esse conceito geral traduz tão somente o preconceito do vulgo, relativamente a temperamentos intensamente afetivos, mal compreendidos e mal interpretados. Terá havido artistas amorais, e, por isso mesmo, anormais; ora, todas as conclusões a que chegamos se referem a tipos normais. Além disso, devemos assinalar que a educação estética não tem por intuito fazer de cada indivíduo um artista, e sim o tornar os indivíduos comuns capazes de algumas emoções estéticas e sensíveis a certas formas de beleza, o que é sempre possível e vantajoso. Os verdadeiros artistas são exceções; e os amorais são exceções dentro de exceção; para contrapor a esses de baixa moralidade, há muitos e muitos exemplos de grandes artistas – artistas exclusivos, votados aos seus sonhos de beleza, e realizando com isso uma moral puríssima.

O reforço da capacidade de inibição e de *self-control* tem, inegavelmente, grande influência na natureza do proceder. Desde que há luta de tendências, sob o impulso dos desejos inferiores, o indivíduo só perderá proceder moralmente resistindo, contendo-se, dominando-se... Em tais condições, a natureza da conduta depende de modo absoluto do domínio que a pessoa tenha sobre si mesma. Ora, esse reforço da capacidade inibitória é apanágio da educação: para isso, a educação é sempre necessária, assim como é sempre eficaz.

A temperança é também uma qualidade adquirida na educação, e de grande influência quanto à natureza do proceder. Não a exclusiva temperança, mas uma relativa sobriedade, aliada à virilidade de ânimo e a essa coragem orgânica, superior às solicitações amolentadoras do sensualismo, e ao receio das fadigas e dores. Um bom regime higiênico, são e simples como alimentação; a educação do esforço: a exigência, racional, comedida, mas inflexível, do dever; a intransigência para com os caprichos alimentares da criança, e outros que tragam hábitos de preguiça e de dispersão... eis os meios seguros e necessários para dar ao indivíduo a rigidez (*sic*) de fibra, indispensável à realização da vida moral. Não se trata de formar ascetas, mas de tornar a criatura humana superior a umas tantas contingências animais, e que, transformadas em hábitos orgânicos, por deficiência da educação, a escravizam, e degradam, e desfibram, por todo o resto da existência.

A boa aplicação das tendências é resultado exclusivo da educação, e tem importância capital, não só para o êxito pessoal, como para a própria moralidade do indivíduo. Não há dúvida de que a ninguém é dado sair das tendências essenciais, herdadas com a vida; mas não esqueçamos que as tendências naturais, inatas, são impulsos e virtualidades que projetam o indivíduo para a ação, mas que só se definem pela situação que a vida lhes cria, isto é, pela aplicação que lhe damos. E é por isso que será sempre possível educar e adaptar à vida moral o indivíduo normal, quaisquer que sejam seus pendores herdados. O emprego que se faça de uma mesma tendência pode tirar dela qualidades concretas inteiramente diversas e moralmente opostas. O egoísmo defensivo afirma-se nuns como desconfiança, benevolência... noutros como pundonor, sentimento de dignidade pessoal... O egoísmo agressivo, ou tendência a afirmar a estender a ação pessoal, será, nuns, ambição de poder e de mando... noutros, o

apostolado e a propaganda; noutros, sede de riqueza ou de glória... A capacidade de induzir de forma lúcida e de decidir prontamente faz; deste o bom comerciante, deslumbrado pelos lucros materiais, e, daquele, o general que salva a pátria... A capacidade de sentir por motivos ideais produz os sábios e os amadores de arte... A tendência ao método tanto leva a coletar e ordenar fatos, como objetos, como recursos pecuniários...

Além disso, devemos considerar que, sendo todo indivíduo animado de diversas tendências, à educação cabe combiná-las convenientemente: este – metódico, mas tímido e defensivo – nunca será um bom soldado, ou bom comerciante, ao passo que servirá muito bem como subalterno num escritório, o que não poderia convir a um aventureiro e ousado. Aquele, ambicioso e instável, será um propagandista porque terá sempre ensejo de renovar sua ação e seus processos... Não há dúvida de que a educação propriamente dita não fica a acompanhar o indivíduo pela existência, até que lhe seja dado aplicar convenientemente todas as aptidões. A completa aplicação já se faz na vida autônoma, orientada pela experiência que o indivíduo por si mesmo adquire; mas não é menos certo que as primeiras aplicações têm em geral uma influência decisiva.

Chegamos ao mais importante e difícil da educação moral quanto à natureza do proceder: a educação afetiva propriamente dita, ou a cultura das tendências. E, sendo a parte mais difícil, é também, já o vimos, a mais limitada. A educação apura as tendências essenciais: harmoniza-as, reforça umas, atenua outras; mas não se deve esperar criar tendências novas, em oposição com os pendores inatos, nem transformar caracteres. Para ser eficaz, a educação tem de realizar-se como a formação e o apuro da personalidade dentro das suas qualidades essenciais, de caráter e de temperamento.

No entanto, apesar de restrita, a cultura afetiva será sempre a parte capital da educação, porque se o homem vale realmente como ser moral, a natureza da moralidade está nas tendências. Demais, assim mesmo limitada, essa parte da educação, bem orientada e bem conduzida, é de efeitos inestimáveis. O primeiro resultado a procurar – e sempre possível – é o justo e lúcido equilíbrio dos pendores naturais. As tendências essenciais não se substituem; não se criam tendências novas; mas minoram-se, mitigam-se, reduzem-se um tanto, tanto, as que derivam para o mal; fortalecem-se e multiplicam-se as que são propícias à moralidade. Desvia-se o impulso dessa, que não convém, para uma tendência congênere e de valor moral. Contra o ímpeto de uma paixão funesta atira-se o entusiasmo de outra paixão, generosa e dignificante. É a luta no íntimo da consciência, luta necessária, porque não há cultura moral sem esse combate do indivíduo contra si mesmo. Então, busca-se o apoio nas próprias tendências: que o indivíduo se firme numas para resistir a outras. O resultado será necessariamente o desejado.

Nem poderia ser de outro modo porque, na realidade, as tendências correspondem a organizações e sistematizações nervosas: são organicamente dispositivos e sistemas funcionais, sempre suscetíveis de cultura. Para atenuar o que se deve atenuar ou enfraquecer, e reforçar o que se quer mais forte e mais ativo, basta deixar em silêncio ou em repouso daquelas, e dar constante exercício a estas. O exercício faz o órgão; ora as tendências são organizações funcionais. As tendências se realizam e se exercem nas respectivas manifestações. Frequentemente suscitada, frequentemente vibrando e manifestando-se, uma tendência há de necessariamente crescer e reforçar-se. Esquecida, deixada em silêncio, na ausência das respectivas manifestações, e a tendência abandonada como que desaparece.⁸¹

⁸¹ Darwin assinala que, na mocidade, amava vivamente a poesia, e sentia grande prazer na leitura dos bons poetas, mas os trabalhos científicos chegaram a absorvê-lo tanto que

O essencial para isso será sempre: estimular, fazer vibrar a tendência boa, e impedir as manifestações da tendência má. Por isso mesmo, a educação afetiva, para ser eficaz, deve ser concreta e prática: não um simples preparo instrutivo para a vida, mas a própria realização da vida moral. Seus resultados serão mais eficazes ainda, se as manifestações afetivas e os movimentos de coração chegarem até a ação.

Por outras palavras: para cultivar e robustecer uma tendência é indispensável criar a situação capaz de fazer sentir o que convém sentir, e, se possível for, levar a praticar a ação para onde o sentimento conduz; educa-se a generosidade na ação generosa, e a justiça, no horror da injustiça e na prática da justiça. Nesse sentido, tem razão Aristóteles quando diz que o homem se forma de fora para dentro, porque, geralmente, nos afirmamos pelas qualidades relativas aos atos que com continuidade praticamos.

No problema geral da educação, esta será a questão mais fácil de resolver: indicar o valor positivo das influências educativas; mas é inegável que para chegar à solução integral, faz-se absolutamente necessário atender de modo bem explícito a essa questão preliminar, porque o programa educativo conveniente e exequível só pode ser formulado quando se sabe com segurança e precisão que é que racionalmente podemos pedir à educação. E, agora, aceitos os princípios que assinalamos, para formular a doutrina completa da educação, será preciso indicar a função humana da educação, isto é, acentuar seu aspecto social; analisar os processos físicos e as

nem achava tempo para tais leituras, e, assim, deixou descuidados e abandonados esses pendores estéticos. Mais tarde, já na maturidade, quis renovar os gozos estéticos da poesia, voltou a essa leitura, e encontrou apagadas, atrofiadas, as respectivas tendências; a poesia não lhe trazia nenhum prazer, parecia-lhe [sem sabor], enfadonha. É um caso patente de atenuação ou silêncio de tendências naturais pela falta da cultura. "I have tried lately to read Shakespeare, and found an intolerably dull that it nauseated me (*Life of C. Darwin*, p. 50).

condições da atividade consciente da criança, processos e condições que permitem e asseguram a obra educativa (é o aspecto psicológico); traçar os métodos gerais que devem orientar e conduzir a obra educativa, instituir e justificar os recursos e os meios de realizar de forma concreta a educação (é o aspecto especialmente pedagógico). Tudo isso deve ser feito com o espírito estritamente científico, e deve ser considerado como a necessidade mais urgente e importante das que interessam ao progresso humano. Que é que pode haver de mais decisivo para o destino da humanidade, e dos indivíduos isoladamente, do que a própria formação do homem? Não se compreende mesmo que, nessa hora do mundo, quando todos os problemas são estudados e encaminhados sob a inspiração racional da ciência, seja a educação desprezada e esquecida, condenando-se então a realização educativa ao empirismo e aos puros instintos, sob o influxo dos preconceitos, da rotina ou dos afetos desordenados e irrefletidos.

A educação, a formação da pessoa humana, no que ela tem de característico e superior, é, e será sempre, o problema capital para a orientação dos nossos destinos.

Resumindo a análise da influência positiva da educação, podemos concluir que seus efeitos são sempre relativos às condições e tendências naturais do indivíduo. A educação não cria tendências essenciais, nem transforma caracteres; mas, dentro dessa relatividade, bem orientada e bem conduzida, seu êxito será completo – quanto à atividade fisiológica (educação física), quanto à atividade e capacidade intelectual, quanto à capacidade da vontade, e quanto à capacidade de realização ou de produção. Isto é, nesses domínios, a educação pode sempre levar o indivíduo ao máximo e ao melhor, que a própria natureza lhe permite. Quanto à vida afetiva, de cujas manifestações resulta a moralidade, ou natureza do pro-

ceder, a educação pode sempre fazer do indivíduo normal um ser moral, autônomo e disciplinado.

Explicitamente, assim se enumeram os resultados que a educação pode produzir:

- preparar o indivíduo para defender de modo eficaz a saúde, dotando-o de boa e lúcida higiene;
- desenvolver sensivelmente a força muscular, crescendo ao mesmo tempo o total das energias orgânicas;
- apurar, harmonizar e coordenar a atividade motora, dando ao respectivo aparelho – vigor, destreza, precisão, propriedade e resistência, de modo a obter sempre, como trabalho, o máximo e o melhor, com o mínimo possível de esforço;
- dar a suficiente instrução, para “que o indivíduo conheça a si mesmo e ao meio” o bastante para adaptar-se convenientemente às suas exigências, aproveitando quanto possível a experiência geral da humanidade;
- dotar a inteligência de bons métodos de pensar, hábitos de atenção e observação, e qualidades de iniciativa e de crítica, de tal sorte que o indivíduo possa achar sempre, e oportunamente, na lucidez e na atividade do seu espírito, os recursos para resolver os incessantes problemas da existência;
- cultivar, à luz da inteligência, o poder de inibição, formando uma vontade segura, esclarecida, de resolução oportuna e tenaz;
- tornar o indivíduo, na medida das suas forças, um realizador eficaz e ótimo produtor, capaz de dar diariamente, sem repugnância, nem fadiga mórbida, sete ou oito horas de esforço metódico e inteligente;
- atenuar as tendências inferiores e nocivas, ao mesmo que se reforcem as tendências superiores, essenciais à moralidade;
- dirigir os impulsos afetivos e harmonizá-los em sentimentos úteis à vida moral;
- orientar as cogitações pessoais de forma a dar boa e moralizada aplicação às tendências inatas e aos dotes naturais.

Esse inventário – de que se pode obter da educação – não a consagra como panaceia universal; mas acentua sua influência decisiva nos destinos de cada indivíduo, e da sociedade em geral, e faz-nos compreender que o problema educativo merece bem atenção; muita atenção.

TEXT0 6

O Pedagogium do Distrito Federal⁸²

Um ofício do diretor do Pedagogium ao diretor da Instrução

O Dr. Manoel Bomfim, diretor do Pedagogium, endereçou o sr. Raul Faria, diretor geral de Instrução Municipal, o ofício do teor seguinte:

“Considero meu dever, independentemente de qualquer determinação explícita, informar-vos quanto às condições da repartição de que sou diretor, e, depois de explicar sua inatividade, indicar a natureza dos serviços que ela pode prestar.

Diretor do Pedagogium desde 1896, estive afastado dessa função, no desempenho de diferentes comissões, de fins de 1905 a fins de 1911. Nessa data, em novembro, ao reassumir meu lugar, encontrei o Pedagogium incluído na reforma geral por que passara o ensino municipal, e reduzido a um museu – mostruário, com biblioteca. Ora, as condições materiais do prédio eram péssimas; fora possível realizar o que determinava o novo regulamento. Assim o demonstrei às autoridades do distrito a quem devia conta dos meus atos, e, incessantemente, reclamei as obras e outras providências indispensáveis para dar efetividade a essa repartição. Em resposta aos meus reclamos, nos fins de 1912, resolveu a Diretoria de Instrução fazer encaixotar todo o material dessa repartição, e depositá-lo nos apartamentos inocupados de uma escola primária

⁸² Bomfim, Manoel. “O Pedagogium do Districto Federal”. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 10/2/1919, p. 4.

próxima, a fim de que o antigo edifício do Pedagogium, desocupado, fosse entregue à Diretoria de Obras. No entanto, só em outubro de 1914, foram ordenadas as respectivas obras, que seriam a reconstrução total do prédio.

Entrementes, veio nova administração, e as obras foram revogadas, antes mesmo de iniciar-se a demolição já contratada. Ao mesmo tempo, foram retirados para outras repartições quase todos os funcionários do Pedagogium, e, do orçamento votado para 1915, foram eliminadas todas as rubricas de material, afora os serventes. A mim pessoalmente, o prefeito de então disse francamente que, “por economia, não faria o que era indispensável para essa repartição”. Foi nessas condições que, em 3 de março de 1915, dirigi a essa diretoria o ofício de nº 5, cuja cópia, com a devida vênia, junto aqui. Tudo que obtive foi que o material, desencaixotado, fosse reinstalado no velho edifício, tido como imprestável. Novas e novas modificações se fizeram na administração municipal, sem cessarem minhas reclamações. Finalmente, em meados do ano próximo findo, consegui que o prefeito e o diretor geral de Instrução viessem conhecer *de visu* as condições do Pedagogium, e, ainda dessa vez, ouvi do prefeito “que, pelas dificuldades financeiras, nada podia fazer.”

Apesar de tudo, julgo-me obrigado a insistir, e renovo as solicitações no sentido de levar o Pedagogium a prestar os serviços que ele pode e deve prestar. Realmente, nas condições atuais, o edifício é inaproveitável, mas, de fato, só uma parte do prédio precisa ser reconstruída. Trata-se de um prédio com dois corpos bem distintos – um anterior, a fachada da rua, de dois andares, com 22 metros por 19, e que está quase em ruínas, e um posterior, de três andares, com 22 metros por 18, e que foi de todo reconstruído em 1905. Sucede, porém; que essa segunda parte é inteiramente dependente da primeira, que lhe dá entrada, e está, por isso, inutilizável. Nessas condições, a reconstrução da parte anterior, ainda que lhe conservando os dois andares, viria dotar a Instrução Pública Municipal de um edifício com

área, nos três pavimentos, de 2200 metros quadrados. Além disso, há, neste Pedagogium, um copioso e importante material: laboratórios – de física, de química, de psicologia, custosas coleções de história natural, de geografia, de lições de coisas, de trabalhos manuais; pequena biblioteca e bom mobiliário. Tudo isso, muito recente, mas conserva seu valor, pois se trata de material clássico e indispensável; tudo isso pode ser facilmente reparado e renovado.

O Pedagogium, pela sua índole, de acordo com os fins para que foi criado, propõe-se (e, numa certa medida, já o realizou) a ser um centro de estímulo e de orientação mental, assim como um auxiliar do magistério primário desse distrito. Através de todas suas reformas, ao Pedagogium foi sempre consignada a função de “fornecer a todos que se interessam pela instrução pública e aos professores especialmente, todos os meios e elementos de estudo”. O magistério primário é uma função de ordem intelectual, e que exige como as outras profissões intelectuais, o estudo constante e o apuro do preparo profissional. As doutrinas da educação evoluem; os métodos de ensino progredem e se reformam incessantemente: há um movimento pedagógico e um progresso das formas de ensino, e os mestres precisam conhecer esse movimento e acompanhar o progresso da didática. O Pedagogium é a organização que os poderes municipais, responsáveis pela instrução popular, oferecem para fomentar o apuro dos métodos de ensino. Sua existência como instituto oficial se explica pela circunstância de que a instrução primária é quase toda oficial; os respectivos serventuários, número de mais de 2 mil, devem receber uma orientação geral pedagógica, além das instruções e indicações que dizem imediatamente com a escola. São os serviços do Pedagogium que proporcionam à Diretoria de Instrução os meios de trazer ao magistério essa orientação geral, quanto aos métodos de ensino e sua realização.

Para preencher seus fins, o Pedagogium pode utilizar estas seis ordens de recursos e de processos: a) manter uma biblioteca especializada – obras que interessem à pedagogia, coleções de livros didá-

tigos, documentos oficiais referentes à instrução, revistas de ensino...; b) organizar um museu – mostruário, onde se encontrem, além dos tipos de mobiliário escolar, espécimes de todo o material utilizável nas classes para o ensino concreto e intuitivo; c) manter laboratórios de física e química, e gabinetes de história natural, à disposição do público estudioso, e oferecidos especialmente aos professores municipais, que desejem fazer experiências e demonstrações com um material científico e experimental mais completo que os rudimentares laboratórios existentes nas escolas primárias; professores levarão as turmas de alunos ao Pedagogium como as levam às fábricas e a outros museus; d) organizar e ter à disposição dos especialistas, um laboratório de psicologia experimental, onde se possam fazer estudos aplicáveis à pedagogia; e) publicar uma revista pedagógica, f) realizar séries de conferências sobre assuntos que digam com o preparo do magistério, e organizar exposições pedagógicas.

Nesse momento, apesar da inevitável deterioração do material, o Pedagogium dispõe do essencial para recomençar com seus serviços; quanto ao pessoal, a verba orçamentária atual é bem suficiente. Para o material, feitos os concertos e as aquisições mais urgentes, a verba, que era dada anteriormente, é também suficiente. Parece-me de toda conveniência dar efetividade a esses serviços. Não será preciso insistir para demonstrar que essa repartição não pode continuar nas condições em que se acha, inútil como é. Renovo as solicitações e insisto em pedir providências porque, não o nego – pesa-me estar condenado a essa inutilidade. Não procuro realçar minhas funções como recurso para fazer reputação. Insignificante como seja meu nome no ensino municipal, sei bem que devo contentar-me com a modéstia em que me acho, e já vivi o bastante para ir deixando ambições frívolas. Tão pouco, é a minha situação pessoal que defendo, porque, diretor vitalício há mais de vinte anos, tenho os meus direitos de funcionário garantidos. Limito minha aspiração a não ser um inútil; sinto que é dever concorrer com minha obscura atividade na medida das garantias que me são dadas. Minhas funções – aquilo

que posso fazer – são de caráter minimamente técnico e especializado, e não implicam outra sorte de confiança além da que derive das provas que tenho dado de estudo e de preparo nessa especialidade. Entrado bem moço para as funções em que me acho, a elas me dediquei exclusivamente; a elas limitei minhas ambições, nesse gênero de estudos deixei exclusivamente seu espírito, e, por isso, mais me pesa a inatividade. Não posso pensar em recomeçar noutra profissão, e entristece-me ser inútil, antes de ser inválido.

É ocasião de referir-me a uma reforma, em tempos projetada, de juntar-se o Pedagogium à Escola Normal. Essa junção significa simplesmente a supressão do Pedagogium. Escola Normal e Pedagogium são instituições de funções paralelas, que se completam, mas não se podem fundir. A Normal prepara o candidato ao magistério; existe exclusivamente para o normalista; não pode admitir outro público. O Pedagogium é principalmente um centro de propaganda; não inicia professores: limita-se a fomentar o progresso dos métodos de ensino, e deve estar à disposição de todo público. Nenhum dos seis serviços que o Pedagogium tem de realizar pode ser feito pela Escola Normal. A projetada fusão será, apenas, a entrega do material do Pedagogium à Escola Normal. Nessas observações, não penso no meu caso pessoal: meus direitos estão garantidos, e a dignidade do funcionário vale, principalmente, pela correção do seu proceder e a dignidade dos seus atos. Meu intuito exclusivo é deixar patente a solicitude pela função que me foi dada. Saudações.

TEXTO 7

Nacionalização da escola⁸³

Não é meu empenho agora demonstrar as vantagens da nacionalização do ensino e sua absoluta necessidade na solução do pro-

⁸³ Bomfim, Manoel. "Nacionalização da escola". Educação e Ensino: *Revista Pedagógica da Instrução Pública Municipal* (publicação mensal), Rio de Janeiro, ano I, n. 1, julho de 1897.

blema pedagógico: isso equivaleria a querer discutir se devemos, ou não, educar o espírito das crianças com uma orientação patriótica, se devemos formar cidadãos, ou indivíduos vazios de todo o sentimento patriótico ignorante e indiferentes à sua pátria.

Em teoria, são esses princípios universalmente reconhecidos e aceitos; sobre eles toda a discussão é ociosa. As preleções teóricas sobre patriotismo, deveres cívicos etc., pouca influência têm sobre o ânimo das crianças, e não será assim que se há de identificá-las com a pátria, ensinando-lhes a amá-la e conhecê-la. É falando-lhes de coisas brasileiras, buscando pontos de referência no mundo que elas conhecem, interessando-as pela natureza e pela sociedade que as cercam, fazendo-lhes ver as dependências em que elas estão para com o meio onde vivem e as demais, que de futuro criarão, que se poderá implantar na alma das crianças esse misto de sentimentos que chamamos patriotismo.

Entretanto, se a tese da nacionalização da escola já não deve servir de tema para discussões, a aplicação os princípios, que essa tese encerra, será por muitos anos, ainda, objeto de séria propaganda por parte daqueles que se interessam pelo progresso do ensino. Estamos tão longe dessa aplicação como de negarmos sua vantagem. A escola brasileira é uma coisa, não direi cosmopolita, mas informe. A escola, principalmente a escola primária, tem de ser, forçosamente, nacional. Enquanto ela não reveste esse papel, é uma coisa incaracterizada, de resultados pouco mais que nulos, porque, se a nacionalização do ensino é vantajosa para a nação, formando cidadãos, não o é menos para a causa do ensino, facilitando-o extraordinariamente. É o único modo de concretizá-lo, principalmente para as crianças.

Como todos nós sabemos, todo o ensino que não é concreto, sobre ser extremamente fatigante, é quase nulo em resultados. A criança há de aprender visando o meio em que vive. Se ela não pode, de momento, fazer a aplicação das noções que recebeu, está

fatigando inutilmente o cérebro e, quiçá, viciando-o. É preciso que ela veja, sinta e possa verificar, numa certa medida, as verdades que se lhe ensina. O ensino deve ter, em si, seu próprio estímulo, e isso só se consegue interessando a criança pelo cenário em que ela vive e pelas coisas que ela conhece.

Entre nós o ensino está muito longe de ter essa feição. Não tem pontos de referência, e as mais concretas lições, ministradas nas escolas, são verdadeiras abstrações. O próprio ensino prático, objetivo, de aplicação imediata, é calcado sobre um material tão estranho ao nosso meio, trata de fenômenos e objetos tão fora das nossas coisas e toma um caráter tão alheio ao nosso ambiente social, que é como se fora uma demonstração de geometria analítica.

Se se percorre nossas casas de ensino, examinando as coleções e material, que por elas existem, tem-se a sensação exata do que acabamos de dizer. Se aprofundarmos mais esse exame e chegarmos a assistir as lições feitas sobre esse material, chegamos à convicção absoluta de sua ineficácia. Aqueles objetos, aqueles espécimes de animais, plantas etc., que a criança nunca viu, de que nunca ouviu falar, cujo valor desconhece, deixam-nas inteiramente impassíveis.

Como se pratica, por exemplo, entre nós, os jardins de infância, esse sistema de educação e ensino, que tem por fim, principalmente, ensinar às crianças o valor dos objetos e dos fenômenos que as rodeiam?...

Com um material de importação, arranjado por industriais com um fim puramente comercial, alheios e indiferentes, em absoluto, ao nosso meio e às nossas coisas.

Por outro lado, também a parte moral e intelectual do ensino, não é feita de acordo com nossas ideias, tradições, costumes e necessidades, como deveria ser. Salvo honrosas exceções, cingimo-nos a uma cópia servil e inassimilada do que se pratica no estrangeiro. Uma simples pesquisa dos nossos programas e sistemas adotados é prova bastante dessa asserção.

Há bem pouco tempo, ainda, tive ocasião de ler, numa revista prática de ensino, na parte dedicada ao jardim de infância, um conto em que se falava às crianças de nossa terra: fayas, carvalhos, primaveras, neve, árvores despidas e quejandas coisas e fenômenos, cujo valor e existência elas desconhecem e que, por conseguinte, deixam-nas inteiramente desinteressadas.

Não quero, com isso, dizer que tenhamos de arvorar o sistema das originalidades, nem que tenhamos necessidade de criar práticas, métodos e teorias originais. Não. A arte de ensinar está hoje tão adiantada nos vários países civilizados, que, quase não precisamos de inventar para o fim de ensinar e educar. Basta que acompanhem, com interesse, o progresso que a pedagogia vai fazendo nesses países, para que obtenhamos elementos bastantes para desenvolvermos convenientemente o ensino entre nós. Mas é preciso que, colhendo os frutos desse progredir, não o façamos servilmente. As descobertas, os novos métodos e os novos sistemas, antes de empregados, precisam ser inteligentemente estudados e criteriosamente adaptados ao nosso meio, com as competentes correções, e só depois de uma assimilação perfeita é que devemos praticá-los, sem o que, o que poderia ser útil, pode ser funesto. É principalmente ao mestre que incumbe efetuar essa adaptação. Para isso, torna-se preciso que ele conheça devidamente nosso meio e suas necessidades, assim como o do país onde foi buscar os exemplos e métodos. É necessário que ele saiba descobrir a excelência do novo processo e o modo justo de aplicá-lo aqui.

A verdade desses conceitos avalia-se bem pelo que se dá com o estudo das ciências naturais nas escolas primárias.

Está reconhecido hoje, geralmente, a vantagem e a necessidade mesmo do ensino das ciências naturais nessas escolas. Esse estudo tem-se divulgado por toda a parte, e em quase todos os nossos colégios e escolas primárias ensina-se a história natural. Mas, porventura, esse estudo dá algum dos resultados previstos por

aqueles que o preconizaram em princípio, e produz os mesmos fins alcançados em outros países?... Não. E isso porque entre nós ainda não se compreendeu o alcance desse estudo, nem os intuitos com que ele é recomendado. Supõe-se, comumente, que seu interesse está em que as crianças adquiram algumas noções, estreitas e desalinhavadas, de botânica e zoologia, e carrega-se a memória dos alunos com um acervo de nomes rebarbativos, repetindo-se-lhes o contexto de livros arrançados pelos exploradores do ensino. No fim, a criança nada lucrou, a não ser uma legítima prevenção contra essas ciências, pela aridez com que elas lhe foram apresentadas e fica o mestre com a pretensão de ter posto em prática a última palavra da pedagogia. Depois de certo tempo, verifica a inanidade do decantado estudo e naturalmente condena-o.

Entretanto, se ele soubesse que o estudo da história natural é feito nesse período, não para que as crianças adquiram conhecimentos de plantas e animais, mas, sim, para levá-las a interessarem-se pelo estudo da natureza, para desenvolver-lhes as faculdades de observação e raciocínio, para ensinar-lhes a ver, a comparar, a exprimir e a comunicar, bem depressa o professor desprezaria o livro e compreenderia que esse ensino não pode ser feito senão sobre animais, plantas e objetos comuns ao mundo em que vive a criança, com material que ela conhece.

O que se dá com o estudo da história natural, dá-se com o de todas as outras disciplinas, principalmente no ensino primário, onde todas as noções devem ser concretas, e que por conseguinte podem ser relacionadas à vida material.

Entre outros, o estudo da história, que não deve ser, nesse caso, senão um curso de biografias, pode ser um elemento valiosíssimo nesse intuito de nacionalização do ensino. Relacionando-se tanto quanto possível, a parte histórica com a topográfica e a geografia, e limitando-a aos assuntos e episódios mais emocionantes e patrióticos, o professor inteligente muito fará, desde que

se queira dar ao trabalho de discriminar, escolher e modificar os detalhes para adaptá-los às necessidades locais.

A esse estudo, que “fornece a melhor educação do patriotismo e aumenta a simpatia e os interesses” devemos dedicar toda nossa atenção, principalmente porque ele é um dos ramos que mais deixa a desejar no tocante a esse ponto. É doloroso contemplar-se quanto a nossa mocidade se desinteressa pela história pátria. Disso não é ela culpada, senão os que não a sabem ensinar: tarefa difícilíssima, bem sei, porque como bem diz uma escritora americana: “para gravar a ideia da unidade da história no espírito dos meus filhos... é preciso que eu própria a sinta em todos seus detalhes... É necessário que eu sinta os pontos de semelhança e diferença entre os dicastérios atenienses e o sistema de júri americano...”

“A conveniente organização e governo de um Estado é a mais elevada tarefa que se apresenta ao homem. É por isso que o maior esforço do trabalho de classe deve ser posto na história política e constitucional... Acho que minhas discípulas estudam com o maior interesse os problemas constitucionais da história, se elas sentem sua importância política nos sucessos dos nossos dias. Uma das minhas meninas disse-me, não há muito tempo: “Eu estou tão interessada em acompanhar o desenvolvimento da Câmara dos Deputados como em acompanhar o crescimento das plantas da minha janela”.

O estudo da geografia é outra fonte de inesgotáveis recursos para interessar as crianças pelas coisas de sua pátria.

Falando daquilo que ela conhece, pode-se, com as noções de geografia, levar um contingente valiosíssimo a esse desiderato, principalmente se essas noções geográficas forem convenientemente aliadas ao elemento histórico, chamando sua atenção para os traços físicos gerais do país, nas suas referências com as produções agrícolas, industriais etc., e também quanto ao movimento e de-

envolvimento das raças, progresso da colonização e formações de cidades etc. Assim a criança compreenderá com facilidade a razão por que o Rio de Janeiro, a Bahia, o Pará, tornaram-se, tão depressa, cidades importantes. Aí as crianças compreenderão o alcance e as vantagens da facilidade das vias de comunicação e de haver um abrigo seguro às embarcações do comércio.

Todos os exemplos de composição e redação; todos os problemas da matemática; todos os exemplos de moral, de política e de sociologia, podem ser referidos à vida nacional e são elementos de que pode se servir todo o professor inteligente e apto para dar sua escola um caráter nacional.

TEXTO 8

Intervenção da União⁸⁴

Veio depois a maior agitação que é o período “post” Floriano. Não era fácil ter ação sobre o público. Só a política interessava a governantes e governados. Convenci-me, então, da nulidade do esforço, no momento. Veio o atentado contra Prudente de Moraes. Não havia opinião para atender ao problema; não havia dirigentes com capacidade para solucioná-lo. Não havia calma para a iniciação de uma obra que devia ser longa, bem conjugada e melhor conduzida.

Passaram-se dois ou três anos. Ingressei no magistério, tratei de preparar-me para o exercício das minhas funções, partindo para a Europa, a fim de estudar psicologia experimental. No Velho Continente, fui empolgado pela atividade da vida política e social, a ponto de refletir-se em meus sentimentos toda aquela agitação. Todavia, doía-me muito a má reputação feita para a América do Sul e o Brasil, até. Veio a reação forte e impetuosa e

⁸⁴ Bomfim, Manoel. *Cultura e educação do povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Pongetti, 1932, pp. 69-85. O texto apresenta, na primeira parte, uma narrativa autobiográfica, em que o autor privilegia suas atividades em prol da educação.

assim escrevia A America Latina. Quem o ler compreenderá e perceberá como entra ali o coração. Esse livro foi escrito, sobretudo, para chegar à conclusão que lá está: os povos sul-americanos são vítimas da formação colonial que tiveram. Sob essa causa, desenvolveram-se os vícios que turbaram e vêm turbando a vida política. Não há nesses povos inferioridade essencial. Os males são curáveis: questão de educação.

Armado dessas páginas, voltei ao Brasil, certo de que iria participar de um movimento de regeneração política e social de minha pátria. O livro obteve sucesso. O grande Silvio Romero replicou a ele com um volume da mesma espessura. Mas através dessa consagração ninguém viu a conclusão. Inteiramente inexistente para todos aqueles que tiveram a atenção presa às páginas do meu livro e que sobre ela se manifestaram por todas as formas.

Os anos passaram sobre conceitos, escritos em 1897; todos escreviam sobre o livro que os continha e ninguém aludiu a eles...

Foi assim que os resultados do esforço, se não me desanimaram, trouxeram, pelo menos, uma sorte de desilusões, quanto à propaganda pela imprensa, ou pelo livro, se bem que, então, eu fosse companheiro de Olavo Bilac e de Medeiros e Albuquerque, que sempre foram vozes em favor da instrução popular. Nesses dias de que falo, porém, não havia espaço para a propaganda que o caso exigia. Foi a fase do governo Rodrigues Alves, que contou com a atividade boa dos seus grandes auxiliares. Foi a hora feliz, em que se entregou o serviço de higiene carioca a Oswaldo Cruz. A turma de auxiliares votados ao programa com que se apresentava fez uma obra que agitou a opinião e se impôs às atenções. Foi um período mais cheio na vida normal da República, pois que não lhe faltaram nem os motins de soldadesca.

Não havia brecha por onde o problema da educação pudesse vir impor-se à opinião. O período se fechou na disputa da cadeira presidencial, cabendo, finalmente, a Minas a situação dominante. A

situação política se concertou na fórmula – João Pinheiro – Carlos Peixoto – Pinheiro Machado.

Em boas relações para os dois lados, alimentando as ambições de sempre, pareceu-me que, entrando explicitamente para a atividade política, poderia concorrer a solução do problema, na forma que sempre me pareceu possível e consentânea, com a participação do governo da União. Consegui fazer-me eleger deputado para um fim de legislatura. Na anormalidade política do momento, a Câmara estava entregue a Carlos Peixoto, o Senado mais ou menos a Pinheiro Machado, mas sobre todos reinava o prestígio do presidente, como queria o mandamento republicano.

Como é de praxe, a situação instituída pelo presidente Afonso Penna entrou com sua série de reformas e entre elas a do ensino público.

Era ministro da Justiça e Negócios Interiores o Tavares de Lyra. O projeto apresentado era uma codificação do ensino secundário e superior, e que de fato em nada melhorava o estado deplorável em que se achava a instrução. Aproveitei o ensejo e apresentei na Câmara uma série de emendas, com o intuito de criar a questão da instrução popular, colocando o problema nas atribuições da política federal.

Felizmente já havia uma ponta de legislação nesse sentido. A Lei Barbosa Lima, autorizando o governo da União a auxiliar os estados na manutenção da instrução pública.

Por essa brecha, justifiquei as emendas que apresentei e que visavam explicitamente três objetivos: recursos financeiros para a instrução primária, unificação do ensino e multiplicação de estabelecimentos de instrução.

Nessas emendas, propusera a criação de três escolas normais, a cargo da União, e situadas em centros populosos do Norte, Centro e Sul, para formar professores capazes de servir à instrução primária do país. Criação de escolas primárias, mantidas e

regidas diretamente pelo governo da União. Organização de congressos pedagógicos, para a adoção dos livros didáticos e organização dos programas, com o intuito bem explícito de concorrer para a uniformização da escola nacional. E, finalmente, concessão de subsídios, pela União, aos estados que os solicitassem, sempre na proporção que se estabelecesse entre os orçamentos locais e a população.

Minha intervenção no assunto foi assim apreciada no resumo oficial dos trabalhos legislativos: “Efetivamente se trata nesse projeto de duas questões distintas: uma, a seu ver, capital, talvez a mais importante de quantas nesse momento interessam à nacionalidade brasileira; outra, de importância relativa, de natureza puramente didática.

No projeto aparece pela primeira vez a ideia da intervenção direta e imediata da União na questão da instrução primária. É agora que se procura trazer a ação eficaz do governo central para a instrução popular, e precisamente é esse o problema que ao orador se afigura ser de importância capital.

Ao mesmo tempo, o projeto se ocupa da reorganização do ensino secundário e do superior. Essa é a questão que denomina meramente didática.

Há dez anos, essas mesmas ideias apresentadas no projeto o orador as defendia e mostrava como seria possível a intervenção da União na questão da instrução primária.

Pede licença para ler o que disse então a esse respeito.

É um artigo publicado em agosto de 1897.

Após a leitura que faz, observa o orador que seu parecer não está modificado.

Depois, escrevendo um livro em que resumiu seu modo de pensar sobre todos os problemas que mais interessam o Brasil, chegava a estas conclusões: o remédio eficaz para a crise e para os males de que nos queixamos atualmente é a realização da instrução popular, que efetivamente não temos.

Uma das críticas mais veementes que sofreu o projeto em debate foi a falta de ideias, afirmando-se que as medidas nele contidas⁸⁵ são o resultado de colaborações diversas”.⁸⁶

Não encontrei dificuldade em fazer aceitar as medidas propostas. Nenhuma foi rejeitada *in-limine*. Apenas pude verificar que é longo e penoso o movimento de ideias no mecanismo da política que se fazia e que se faz no Brasil.

Li ao relator do projeto o texto das emendas. Ele não se deu ao trabalho de tomar conhecimento do conteúdo, mas acentuava: “Vai ao Carlos. Isso é com ele”. E o Carlos me respondia: “Ah! É preciso que o Lyra aceite”. E o Lyra, de dentro da sua mansuetude: “Ainda tenho de falar ao presidente...” E este, sem desesperançar-me, apenas me mostrava que o Carlos não tinha maior importância.

Assim, costeando a indiferença, desatenção e desamor pelo assunto, as emendas foram aceitas e o projeto foi para o Senado.

Nesse tempo era viva a contenda Pinheiro Machado-Carlos Peixoto.

Na lógica das coisas, para a honra da política nacional, o Senado não podia dar realidade a um projeto que nascera no jardim da infância.

Sepultaram-no muito bem sepultado em qualquer comissão.

Falta-nos povo para a livre vida contemporânea. Falta-nos; mas um povo se faz em duas ou três gerações, como também rapidamente se amesquinha. Verso e reverso do mesmo motivo, nos mesmos processos, daí resultam todas as vicissitudes que enchem a história: povos que se elevam e se valorizam, enquanto outros declinam, às vezes, até a degradação... Então, se procuramos alcançar o porquê e o como, de tais variações, encontramos fatalmente com estes dois fatos: nos que se engrandecem, um explícito ideal como

⁸⁵ Bomfim transcreve um trecho de seu único discurso na Câmara dos Deputados: Bomfim, Manoel. Discurso proferido na sessão de 5 de novembro de 1907.

⁸⁶ Anais da Câmara dos Deputados. Rio de Janeiro: *Imprensa Nacional*, vol. VII, primeira parte, 1908, pp. 63-69.

estímulo, o prosseguir de uma acurada educação, como processo. O ideal marca o ponto a alcançar, a educação faz o treino de virtudes precisas, na realização da ação que é o programa exigido pelo mesmo ideal. Apaga-se o ideal, afrouxa-se a educação, é o declínio, talvez, em degeneração. E, com isso, não há inferioridades essenciais, nem irrecusáveis superioridades, nem degradações incuráveis... nem, sobretudo, milagres, que dispensem o ideal vivificante e a educação formadora. Em compensação, nem mesmo os gênios são indispensáveis para a grandeza de um povo. O ideal romano, assistido por aquela tenacíssima educação, bastou para que os medíocres Metellos, Cincinatos e Scipiões afirmassem o incontestável valor de Roma, mesmo em contestação com os maiores gênios do Mediterrâneo. Aí no mundo antigo: o primeiro romano que conheceu os germanos pintou-os tribos bárbaras, num viver primitivo e selvático, só comparável ao do nosso gentio tupi. Nem povoações estáveis, nem indústrias evoluídas, nem comércio regular, nem riqueza feita, nem propriedade individual, nem capacidade política... Montavam pirogas cavadas nos troncos, mudavam de terra de ano para ano, moviam-se para guerrear e saquear... Davam o maior tempo às festas, celebravam e cantavam as façanhas guerreiras, cultivavam o heroísmo... Lutavam heroicamente, mas não sabiam fazer a guerra, registra César. Lutavam principalmente contra a civilização, em vista das suas restrições policiais e fórmulas jurídicas. Em verdade, nossos potiguaras e tamoios não eram mais irredutíveis, nem mais ciosos das franquias comunistas da tribo do que as hordas germânicas em face do romano.

César assim as conheceu, e Tácito repete os conceitos de César, justificando-os numa experiência do século. E assim Pomponius Mela, Velleius Paterculus, Dion Cassius.

Dir-se-ia a irremissível inferioridade, cara a ciência fácil dos arianizantes. Mommsen, alemão, em são critério germânico, teve de acentuar a condição dos seus antepassados... “Não tinham re-

gistros históricos, nem outros nomes que os distribuíssem, além das de nômades, soldados de fronteiras (suevos, marcomanos)...” A própria tenacidade romana teve de ceder ante a selvageria dos indisciplinados germanos. Do Reno para lá, aquilo teve de continuar como o viveiro de onde saíam as ondas de bárbaros, a invadirem a civilização, que só aceitaram como dominadores. Os que por lá ficavam, continuavam a barbaria selvática dos tempos de César. E assim os encontrou Carlos Magno. Vigor teutônico, em fórmulas latinas, o Franco empreendeu, não a conquista; mas a educação de sua gente; organizou-a, e, antes de três gerações, os irreduzíveis germanos tinham subido ao nível da civilização galoromana. Antes de um século, dos encouraçados guerreiros, havia saído um povo que nunca mais deixou de ser fronteira de novas perspectivas no pensamento humano.

Os mesmos efeitos – de preparo e elevação, destacam-se em todas as nações modernas, sempre que lhes tem sido preciso valor específico para manter o nível de civilização, ou para disputar a primazia entre rivais.

Na Inglaterra do começo do século XVIII, esgotada a aura da grande revolução e da reação restauradora, quando pareciam anulados, por todos os lados a questão da educação foi tratada como – o recurso mais próprio para soerguer as forças sociais e reviver o desenvolvimento do país.

E o apelo se repetirá em 1882... quando, finalmente, a palavra miséria andava em todas as bocas, como também em 1885-90, como remédio à flacidez em que se pronunciava o fim do período vitoriano. Na Alemanha, abatida a Prússia em Iena, quando o desastre já parecia queda definitiva, eleva-se a voz de Fichte, em deprecação de profeta, a pedir a educação do povo alemão como o único remédio possível na suprema desgraça. “Fichte moveu os espíritos e foi consagrado depois” como o fundador da grande pátria germânica, essa que se impôs em Sadowa e Sedan. E o

próprio Bismark, a justificar o sucesso explicava: Quem venceu foi o mestre-escola alemão...

O conceito foi repetido, sobretudo, na França derrotada, e que, imediatamente, se voltou para o recurso infalível, em que poderia remir o desastre. E a terceira República definiu seu intento no programa dos chamados ministros-pedagogos Ferry, Paul Ber... Começou pelo próprio Gambetta, o glorioso libertador do território, quando afirmava: “A instrução é mais do que a libertação do território nacional, porque é a libertação do gênio nacional”.

Ainda há pouco, nos transes tremendos da Grande Guerra, foi no mais duro da campanha, em 1916, que a Alemanha, a procurar remédio para a crise em que se via, criou a escola nacional única, reformando, então, por meio da instrução, o processo de formação de elites, ao mesmo tempo que instituía o ensino profissional obrigatório – dos 14 aos 17 anos.

Na Inglaterra, também, em plena luta – 1917, o governo se volta para o problema da educação e, reformando os respectivos serviços, elevou sua dotação de 10 milhões de libras, quando o total era de 30 milhões. Foi quando o ministro Fischer, ao justificar o aumento, não hesitou em afirmar: “o dinheiro de mais rendimento é o que se emprega nos serviços da instrução”. Por isso mesmo, a República dos Soviets empenhada em fazer obra durável, apesar de empenhada numa extensa reconstrução, em luta com todos os governos da Entente, combatida pelas diversas facções reacionárias, quando ali ainda se morria de fome, deu à instrução todos os recursos possíveis, a ponto de que, logo no ano seguinte ao da Revolução, a imparcialidade de Wells, apesar de toda sua antipatia pelo comunismo, teve de registrar – um serviço de ensino primário melhor que o de Inglaterra.

Das verificações feitas nos fatos resultam deduções irrecusáveis. O homem como produto da natureza não existe: é a educação que o forma.

Sim, como todo ser vivo, ele só pode subsistir, adaptado ao meio; mas, no seu caso, a importante adaptação refere-se ao meio moral-social, adaptação que resulta exclusivamente da educação.

Tanto vale dizer: é a educação que socializa o homem. E, por isso, ela se torna, cada vez mais, uma função da vida social. Referimo-nos, explicitamente, à sociedade-nação, representada no Estado como fórmula ativa dos direitos da coletividade. Então, impõem-se a conclusão: educar não é somente o dever correlato do direito que tem a criança de ser levada à plena condição de homem; mas, sobretudo, o interesse social-nacional de melhorarem-se as unidades, a fim de elevar-se o nível da nação. Somos, talvez, 42 milhões de brasileiros, gente plástica, acessível ao progresso, inteligência alerta, livre de preconceitos, cordialmente unida, numa terra farta de recursos... e valemos como qualquer amesquinhada nação de rala população, em esgotamento. É que, nesses 42 milhões de criaturas, nem 20% estão nas condições de preparo, indispensáveis à plenitude da vida contemporânea. E, se tal perdura, o Brasil se perderá – para a tradição realmente brasileira. Incapacidade sobrenadando à ignorância: não poderia prevalecer uma tal fórmula nacional. Imaginemos, porém, que se formam e se preparam, próprios para o momento, esses milhões de brasileiros... Ah! no dia em que eles forem criaturas capazes de compreender a vida moderna, bem servindo-se daquilo que o progresso lhe tem trazido; nesse dia, os destinos nacionais se dobrarão no sentido do mesmo progresso. E há que começar pela inteligência, início necessário de toda obra educativa: a consciência há de conhecer e aceitar, antes de conformar-se, e isso exige, antes de tudo, que se ilumine a inteligência. Ainda há objeções, quando se alega que a cultura da inteligência também se aproveita para o crime.

São conceitos de ignorância, ou de quem se interessa pela ignorância. Nem há mais deslavada mentira do que o afirmar-se que a instrução tenha tornado em qualquer parte a massa popular mais

imoral, ou degradada. Aí estão, para provas, os países onde mais difundida se acha a instrução popular – Suíça, Bélgica, Alemanha, além da Norte América e dos países escandinavos... Quem ousará afirmar que aí, alfabetizadas, relativamente instruídas, as populações tenham decaído para o crime?

Além de valorizar as inteligências e definir lucidamente os deveres, a campanha de que resultasse a efetiva instrução, tinha de ser, antes de tudo, excelente escola de disciplina e de apuro moral: estudar significa metodizar o esforço, tomar conhecimento de si mesmo, conter-se para o trabalho assíduo e conscientemente livre. No entanto, admitimos que se indague: finalmente, em que consistirá a educação? Em verdade, não basta repetir o termo, como se nele houvesse qualquer mirífica virtude.

Para dar a significação da obra educativa e destacar-lhe o valor, é preciso caracterizá-la, definindo-lhe muito nitidamente os motivos, para os efeitos necessários: uma corrente que se orienta com o prosseguir da vida consciente, na afirmação de novos valores humanos. Então, a educação que hoje se reclama tem de ser um treino sincero para as conquistas morais e sociais que se incluem no indiscutido ideal de humanidade, no sentido de uma solidariedade cada vez mais perfeita. A nação, organização natural, viva, faz-se, por igual do passado, presente e futuro, e é a educação que, guardando do passado o bem já conquistado, o depura, aliviando-o de todo peso morto, cuja conservação é mal, pois significa a própria fixação na morte. A humanidade se realiza em grupos nacionais, cujas glórias verdadeiras são as que incorporam as realizações de progresso e as instituições definidoras da civilização. Ora, a parte primeira da educação consiste na aquisição desse patrimônio – conhecimentos, métodos, fórmulas de ascendente moralidade. Daí, derivará, necessariamente, com o poder de cada nova geração, maior valor do homem, socialização mais perfeita da espécie, concretizada nos grupos nacionais. E temos o progresso assegu-

rado com a consciência mais lúcida do interesse social e da elevação humana, o que significa ascendência do espírito sobre a materialidade, a justiça lavrando nos corações. Com isso, nenhum dos interesses legitimamente nacionais será sacrificado, e os grupos pátrios ganharão na medida em que se eleva o conjunto humano. Mas tanto será possível sem o preparo educativo? A vida social é a atividade harmônica que progride como se complica. Se, ainda humildes, queremos participar do progresso e, porque somos humildes, temos de educar-nos para o complexo das relações humanas, compensando, na mesma educação, toda a inferioridade de que sofremos. Harmonia instável, móbil, a vida social se torna cada vez mais exigente, mais pedindo ao caráter e ao pensamento, à proporção que avança e se complica. Destarte, hoje, só há possibilidade de garantir seus destinos, para os grupos nacionais em que cada indivíduo é um fator ativo e consciente. E porque a educação é, assim, função social, eminentemente garantidora, todas as grandes nações a incluem nos serviços nacionais, como dever essencial do Estado.

O órgão da nação deve formar as unidades capazes de assegurar-lhe soberania e progresso. De fato, quando a tradição se desdobra em tantas instituições; quando, em cada pátria tantas atividades diversas cooperam, fora impossível ter população homogênea em sentimentos, unida em destinos, sem um preparo especialmente dirigido nesse intuito. Passemos agora ao nosso caso – tanta coisa que nos falta, do indispensável a um povo livre, na vida moderna. Só grande esforço educativo poderá levar o Brasil à condição de ser, de fato, senhor dos seus destinos. Temos de formar homens, e preparar brasileiros, para uma vida realmente próspera, disciplinarmente livre, na melhor aproximação da verdadeira justiça.

TEXTO 9

Atração⁸⁷

Quando pretendemos que se deve destacar, sem confusão possível, o problema da difusão do ensino, isolando-o da questão dos métodos, não achamos com isso que esse problema, de forma ou de processo, não deve ser desde logo atendido e que não tem importância. Há, no caso, duas sortes de instituições ou formas de significação ou valor, muito diferentes: as instituições para a instrução de anormais, aí se incluindo o jardim da infância, e as instituições ligadas à vida das escolas comuns. Pretendemos que não se deve tratar do ensino para esses casos anormais, débeis, jardim da infância – enquanto não se tem o necessário para a totalidade dos normais. Mas, quanto às instituições anexas às escolas comuns, delas é preciso dizer que são vantajosas, indispensáveis mesmo, como recurso de difusão. Nesse intuito, é necessário tornar a escola bem interessante, atraente, de utilidade muito sensível, de realização fácil. Ora, as caixas escolares, as cooperativas, os círculos de pais, as obras e os cursos pós-escolares, assim como as associações de antigos alunos, os ensaios de jornalismo e de atividade civil, a existência dos comitês peculiares a cada classe, a cada escola, a prática dos esportes, tudo isso, multiplicando a vida da escola, multiplicaria também o interesse.

Há a atender a questão da utilidade bem sensível para a população. Aqui, como pelo resto do mundo, a conquista de uma situação econômica na vida é de importância capital.

Donde se verificar que a escola concorre para a solução desse problema e facilita seu poder de atração, que será irresistível. Não é difícil obter; o objetivo da instrução é justamente este: ensinar a

⁸⁷ Bomfim, Manoel. Atração. In: _____. *Cultura e educação do povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Pongetti, 1932, pp. 95-98. O texto apresenta uma crítica à “escola ativa”, talvez recuperando ideias do artigo “Crítica à escola ativa”, publicado no periódico *A Academia* (1929), não localizado.

todos aquilo que todos devem saber, levando cada indivíduo à condição de se situar convenientemente na vida que tem de viver.

Isso que por aí existe, ou já existiu, de escolas divididas em literárias e profissionais é um erro, desganhando numa tolice. A escola deve ser única, preparando indivíduos capazes de garantir a própria subsistência. Ela não especializa obreiros, nem é preciso, porque, de modo geral, a instrução profissional não é especialização, nem o fora quando os maquinismos chegam ao grau de complicação a que chegaram hoje, e ainda quando os próprios processos se substituem repetidamente. A especialização é a indústria que a faz. A instrução e educação que a coletividade faz consiste em tornar o indivíduo capaz de bem se servir dos seus sentidos, dos seus músculos, da sua inteligência, capaz de passar de uma atividade a outra, sem maior dificuldade, podendo fazê-lo, principalmente, porque, da escola, ele trará o hábito do trabalho disciplinado, em cooperação, e mesmo do esforço aturado.

É nesse sentido que na chamada “escola ativa”, que aliás não chega a ser uma novidade, tem uma importância capital, definitiva, as fórmulas em que se despona a orientação dela – Montessori, Claparède, Decroly. Centro de interesse, renovação de atenção... são expressões que perdem de interesse, ou são talvez tropeços, quando se perde de vista que o essencial está em instituírem um regime de classes em que a criança, mantendo-se na plenitude da sua atividade espontânea, alegre, curiosa e ávida de aquisição, vá na medida do desenvolvimento natural, adquirindo as noções que a realização da vida lhe oferece e o traquejo que o meio lhe proporciona. Assim, ela passa naturalmente, aprendendo sempre do brinqueado, da infantilidade, para a ocupação útil, ou trabalho sistemático e inteligente. Fora para estimar – e é preciso mesmo obtê-lo – que o perestylo de cada escola seja como que a passagem para a vida, como extensão dos círculos de pais, cada escola deverá ter seu comitê consultivo, protetor, fora do pessoal pedagógico, ca-

paz de concorrer para a vida do estabelecimento, facilitando recursos financeiros, encaminhando antigos alunos para situações que lhes fossem meios de vida. Tal existem em muitas escolas francesas, sobretudo aquelas que, pela natureza das zonas a que servem, têm, desde logo, um caráter especializado, as do litoral, pescadores, marinheiros, as das zonas agrícolas, caracterizadas, vinho, trigo, as das regiões da pecuárias etc. etc.

Nessas escolas, esses comitês não só se interessam pela questão financeira e concorrem para a colocação dos antigos alunos, como intervêm na organização dos programas.

HISTÓRIA E POLÍTICA – TEXTO 1

O Brasil modelou a América⁸⁸

(extrato)

O zelo de uma tradição impõe como primeiro cuidado – procurar, acentuar e afirmar seus títulos históricos, para bem marcar a situação que lhe cabe no cômputo das influências que vêm conduzindo a humanidade. Quando a apreciamos a esse respeito, a tradição brasileira parece-nos insignificante, nula. O mundo moderno, como existe, apresenta-se nos quadros das grandes histórias, que nada concedem à tradição brasileira, ao distribuírem os valores em que hierarquizam os méritos dos povos. Seria até irrisório – que o pobre Brasil pretendesse ter lugar entre os fatores históricos que colaboraram na geografia do mundo moderno. No entanto, a menos que se negue qualquer significação à distribuição da América, com as nações que definitivamente aí se formaram, havemos de reconhecer que, nessa distribuição, para a feição que é hoje a do Novo Mundo, foi o Brasil um dos motivos mais importantes, importante pelas suas mesmas energias de formação.

⁸⁸ Bomfim, Manoel. Deturpações e insuficiências da história do Brasil – parte 12: O Brasil modelou a América. In: _____. *O Brasil na história: deturpação das tradições, degradação política*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930, pp. 73-76.

Essa anulação da tradição brasileira quanto a efeitos mundiais vem a ser a deturpação exterior a que nos referimos (*pág. 68*).⁸⁹ É indispensável levantar a depressão em que nos afundam. Se fora sombra de outras causas, simples e passiva matéria plástica, sob o influxo de energias estranhas, a nação brasileira ofereceria poucas constantes de garantia. Iríamos com ela, no apego necessário, mas timorato, porque teríamos de provar ainda, a nós mesmos, e aos outros, capacidade de ação fecunda. Felizmente, não é nosso caso. A história moderna se tem arranjado para mais grandeza das grandes nações, arbitrariamente, sem nós, esquecendo-nos... Pouco importa. Por isso mesmo, é ela inconsequente, avessa à lógica, como quando consigna a constituição definitiva da América em nações – todas ibéricas, no Sul, quase nada dessa origem, no Norte, isso, depois de haver contado como, na primeira distribuição, o Novo Mundo era exclusivamente das nações ibéricas. Ciosas de lógica, as histórias que procurassem a causa de tal singularidade, encontrariam, em função dominante, as energias em que se formou o Brasil, sobretudo as energias em que ele mesmo se revelou.

Para que não pareça parvoíce de orgulho nacional, destringe-se o caso.

Quando se formularam definitivamente pretensões portuguesas e espanholas às terras descobertas, o Tratado de Tordesilhas dividiu o mundo, de sorte que: a Portugal coube a grande saliência da América do Sul, no Atlântico, e, a Castela, o resto do continente – toda a América do Norte, e a América do Sul, a oeste da linha fixada no mesmo tratado. Os limites entre as extremas pretensões portuguesas e castelhanas não coincidiam. Pouco importa, uma vez que para o Brasil ficou quase tudo quanto era reivindicado por Portugal, muito mais do que de boa mente lhe concediam os castelhanos.

⁸⁹ A página indicada entre parênteses diz respeito ao livro, mas especificamente, ao capítulo 2, Deturpações e insuficiências da história do Brasil, parte 10: Causas de deturpação na história do Brasil.

Pouco importa, também, que as outras nações negassem valimento ao mesmo Tratado de Tordesilhas.⁹⁰ Pelo contrário: para a verificação dos valores que distribuíram a América, devemos começar por assinalar os protestos dos ingleses, franceses e holandeses, contra a famosa partilha do mundo, como a fizeram os descobridores. Essas nações reagiram do modo realmente eficaz: investindo sobre os territórios americanos, e daí resultou que, onde não houve capacidade de defesa, onde as energias colonizadoras não chegavam sequer para tornar efetiva a posse da terra, franceses, ingleses e holandeses fizeram colonização sua, para a feição geográfica que hoje apresenta a América. Dá-se mesmo o caso de que, no continente Norte, a colonização se caracteriza por tantas flutuações que a feição dos fins do século XVI não faz esperar o estado em que ela se encontra nos fins do século seguinte, o qual, por sua vez, não dá os antecedentes lógicos da distribuição definitiva.

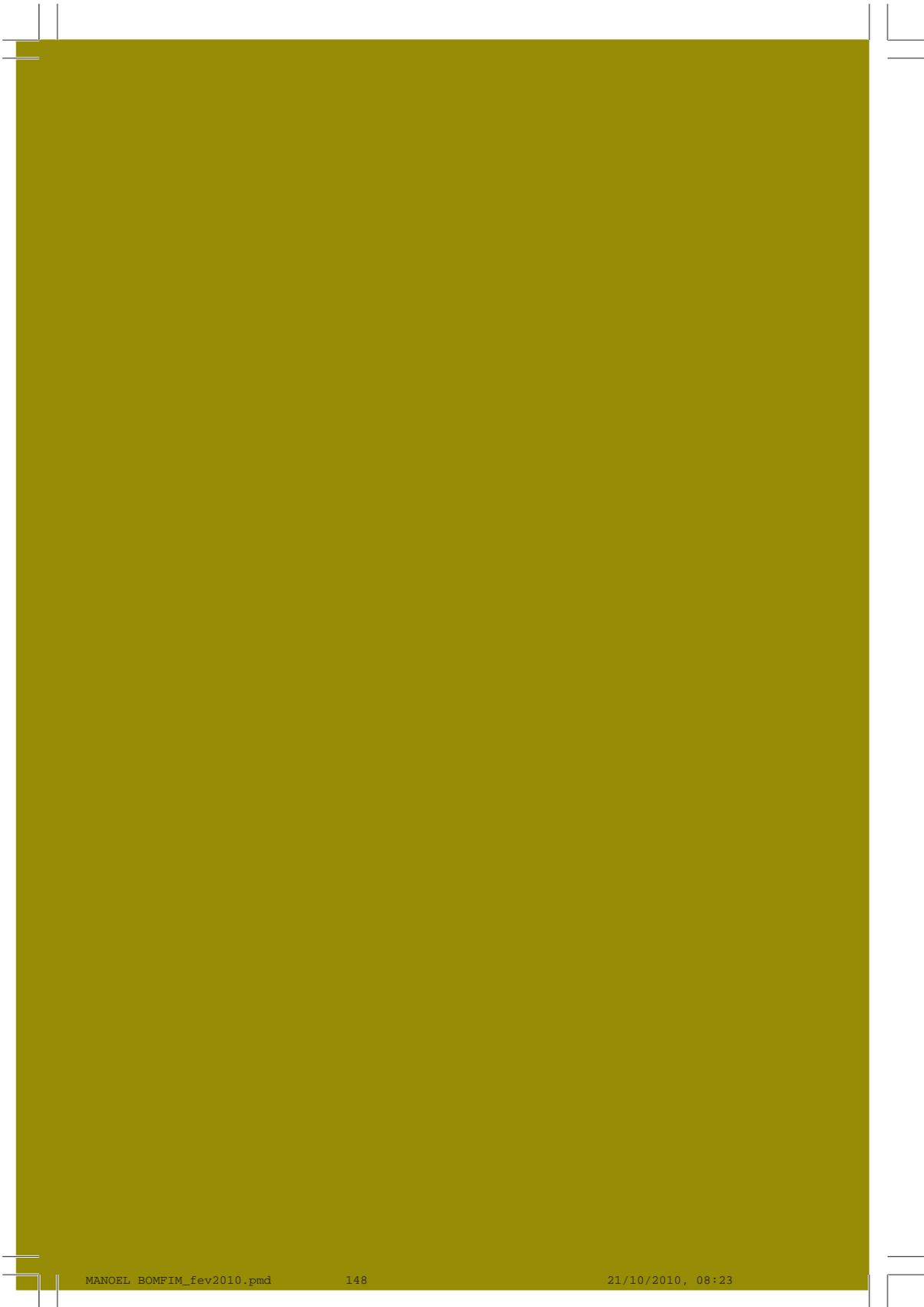
Por toda a primeira metade do século XVIII ainda predominavam na América do Norte espanhóis e franceses, de modo a fazer acreditar-se que a maior parte do continente seria para seus descendentes. Os colonos britânicos limitaram-se, por mais de século, à faixa que a brisa do mar aflagava. Em verdade, a grande expansão territorial dos Estados Unidos foi uma simples posse por compra, no transbordar de uma grandeza sem contraste. Por si mesma, e nos povos que formou, até os fins do século XVIII, a Espanha não soube defender seus territórios, que estiveram, sempre, para quem os quis. No tempo de Felipe II, era tão ostensivo seu domínio por

⁹⁰ Logo de começo, o rei católico deu a Pinzon terras do Brasil porque as reputava do domínio da sua corôa. Logo em 1500, o mesmo Pinzon e Diego de Lepe estiveram no Amazonas. Cinquenta anos depois, nos dias de Hans Staden, Castella se considera senhora dos territórios de Santa Catharina, tanto que D. Juan Calazar mandou para ali – a 18 léguas de São Vicente, representantes seus, para que fundassem um estabelecimento, e fizessem culturas, em se abastecessem as frotas espanholas. Hans Staden esteve nesse estabelecimento.

toda parte da América, que os estadistas de Madri já pensaram em rasgar o istmo para ter a franca passagem entre seus mares. No entanto, que resta hoje dos seus estabelecimentos no continente Norte?

Em contraste com as flutuações do Norte, no continente Sul, a colonização tem, desde o primeiro momento, caráter definitivo. Não é que faltassem, contra ela, tentativas porfiadas e poderosas, cujos efeitos ali estão ainda, nas Guianas, em terras de Castela. Enquanto isso, o que coube a Portugal, quaisquer que fossem as investidas, foi intransigentemente conservado para a tradição portuguesa, ou, mais propriamente, para a nascente tradição brasileira, pois que, de fato, o mais eficaz, na defesa definitiva, já foi feito de brasileiros, na realidade do respectivo patriotismo, defendendo-se contra ataques mais duros e prolongados do que os que as colônias espanholas jamais sofreram.





CRONOLOGIA

A cronologia a seguir indica alguns marcos da trajetória de Manoel Bomfim como médico e educador. Além disso, inclui algumas datas e acontecimentos importantes do período em que viveu, destacando aqueles referentes à história da educação no Brasil. O objetivo é contribuir para que o leitor possa melhor situar o autor em seu contexto.

1868 - Nasce Manoel José do Bomfim, filho de Paulino José do Bomfim e Maria Joaquina do Bomfim, em 8 de agosto, em Aracaju, Sergipe. O pai, vaqueiro na infância, tornou-se comerciante e dono de engenho de açúcar.

1886 - Matricula-se na Faculdade de Medicina da Bahia.

1888 - Viaja para o Rio de Janeiro, onde é recebido no cais por Alcindo Guanabara e Olavo Bilac.

Lei Áurea.

1889 - Proclamação da República.

1890 - Bomfim conclui a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro com a tese Das Nephrites.

Reforma Benjamim Constant. Criação do Pedagogium, no Rio de Janeiro, anexo à Escola Normal, na Rua Visconde do Rio Branco, 13. Espécie de academia de educadores, centro de propaganda da educação e museu pedagógico.

1891 - Bomfim é nomeado médico da Secretaria de Polícia do Rio de Janeiro e, devido a essa função, acompanha expedição ao Rio Doce em busca de remanescentes dos índios botocudos.

Casamento com jovem portuguesa, Natividade Aurora de Oliveira (1874), que foi criada por Hermenegildo de Barros.

A Constituição de 1891 dá autonomia a cada unidade da federação para legislar sobre as questões educacionais.

- 1892 - Em julho, é nomeado tenente-cirurgião da Brigada Policial. Nessa época publica seus primeiros artigos na imprensa.
- 1893 - Devido à perseguição política, muda-se para Mococa, no interior de São Paulo, onde vivia seu irmão, José. Por essa ocasião, vários intelectuais foram perseguidos, por se oporem ao presidente Floriano Peixoto: Alcindo Guanabara foi preso, enquanto Olavo Bilac e Guimarães Passos fugiram da capital.
Nascimento da filha, Maria.
- 1894 - Morre Paulino José, pai de Bomfim;
Morte da filha Maria (1 ano e 10 meses de idade), durante epidemia de tifo.
Em agosto, nasce o filho, Aníbal.
Retorna ao Rio e abandona a medicina. É demitido da Secretaria de Polícia.
- 1896 - É nomeado pelo prefeito Francisco Furquim Werneck de Almeida subdiretor do *Pedagogium*. Pela mesma época, torna-se redator e secretário do periódico *A República*.
- 1897 - Em artigo publicado no periódico *A República* (2/9/1897) menciona que o interesse pelo tema da instrução pública lhe havia sido despertado pela leitura do *Report of the Commissioner of Educations*, produzido pelo governo norte-americano em 1893, com dados relativos ao biênio 1889-1890.
Em março, recebe a efetivação no cargo de diretor geral do *Pedagogium*.
Assume o cargo de redator e secretário da *Revista Pedagógica*; também funda e dirige o mensário *Educação e Ensino* – revista oficial da Diretoria de Instrução Pública.
Inauguração da Academia Brasileira de Letras em 20 de julho, em sala do *Pedagogium*.
É indicado para a cadeira de moral e cívica da Escola Normal, onde passa a lecionar a partir de outubro.
- 1898 - Diretor interino da Escola Normal, função que exerceu de maio a outubro; também o nomeia diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, cargo que exercerá durante um ano.
- 1899 - Bomfim publica, com Olavo Bilac, o *Livro de composição para o curso complementar das escolas primárias*.
Bilac é nomeado inspetor de instrução pública pelo prefeito Cesário Alvim, a pedido de Bomfim.
Em julho, Bomfim é dispensado do cargo de diretor do *Pedagogium*; Bilac assume em seu lugar.
- 1900 - Deixa a Diretoria Geral de Instrução Pública em fevereiro; em março, retorna à diretoria do *Pedagogium* e à Escola Normal, como professor.

- 1901 - Funda, com Thomas Delphino e Rivadávia Correia, a revista quinzenal *Universal*; entre os colaboradores estão: Olavo Bilac, Machado de Assis, Tavares Bastos, Vicente de Carvalho e Luiz Delfino. A revista teve vida curta: deixou de circular no primeiro semestre de 1902.
Publica, com Olavo Bilac, o *Livro de leitura para o curso complementar das escolas primárias*.
- 1902 - Extinta a cadeira de moral e cívica, Bomfim é transferido para a de pedagogia.
Em comissão pedagógica nomeada pela prefeitura, segue para a Europa (em agosto) para estudar psicologia. Em Paris, é aluno de Alfred Binet e Georges Dumas, cujo laboratório – também frequentado pelo jovem Piaget – funcionava anexo à Clínica de Jouffroy, em Saint’Anne. No mesmo ano, publica o *Compêndio de zoologia geral* (Paris: Garnier).
- 1903 - Retorno da Europa (abril).
- 1904 - Participa da criação da Universidade Popular de Ensino Livre (Upel), com Elycio de Carvalho, José Veríssimo, Rocha Pombo e outros.
- 1905 - É nomeado diretor interino da Instrução Pública Municipal, em dezembro; e deixa a direção do Pedagogium.
Com Renato de Castro e Luís Bartolomeu, cria a revista *O Tico-Tico*, destinada ao público infantil. Por essa época, faz parte da roda boêmia em torno de Coelho Neto, participando das famosas “Conferências” que tinham lugar no Instituto Nacional de Música, onde costumava falar sobre uma de suas paixões: o cinema. Nesse mesmo ano publica *A América Latina, males de origem* (Rio de Janeiro/Paris: Garnier), estudo do parasitismo social, escrito durante sua viagem a Paris.
- 1906 - Sílvio Romero publica em *Os Annaes* (nº. 63 a 70), uma série de dezesseis artigos sob o título de “Uma suposta teoria nova da história latino-americana”, criticando o livro *A América Latina*, de Bomfim. No mesmo ano, Bomfim publica *Uma carta*. A propósito da crítica do sr. Sylvio Romero ao livro *A América Latina*, na revista *Os Annaes* (Ano III, nº 74, pp. 169-170).
É nomeado diretor interino da Instrução Pública do Distrito Federal, em comissão, por ato de 27 de abril. No mesmo ano, inaugura no Pedagogium o primeiro laboratório de psicologia experimental do país.
Criada a Liga Internacional para a Instrução Racional da Infância, que defende o estabelecimento da “Escola Moderna” para a educação infantil, sobre princípios laicos (não-religiosos), racionais e científicos.
- 1907 - É exonerado do cargo de diretor interino da Instrução Pública Municipal, em abril, e assume vaga aberta na Câmara dos Deputados; torna-se deputado federal por Sergipe.

- 1908 - Candidata-se à reeleição, mas não se reelege.
- 1909 - Primeira escola moderna fundada no Brasil, a Escola Nova, em São Paulo. Até 1919, serão fundadas outras dezoito escolas do tipo, em Porto Alegre, Rio de Janeiro, Niterói, Belém do Pará e Fortaleza, entre outras cidades.
- 1910 - Publica com Bilac o livro de leitura *Através do Brasil*, que até 1962 teve 64 edições.
Com Alcindo Guanabara e Francisco Alves, cria uma companhia de importação de equipamentos gráficos.
- 1911 - Retorna ao Pedagogium como diretor.
Morre Maria Joaquina, mãe de Bomfim.
Reforma do ensino (Rivadavia Correia).
- 1912 - Fundada a Universidade do Paraná (UFPR), desintegrada em 1920 e federalizada em 1951.
- 1915 - Bomfim publica *Lições de pedagogia: teoria e prática*, que reúne suas aulas na Escola Normal.
Reforma do ensino (Carlos Maximiliano).
Fundada a Universidade Popular de Cultura Racionalista e Científica, por Florentino de Carvalho em São Paulo, dentro do movimento da Escola Moderna.
- 1916 - Bomfim é nomeado professor de psicologia aplicada e educação da Escola Normal.
Publica *Noções de psicologia*, que reúne as notas de seu curso ministrado na Escola Normal.
- 1918 - É condecorado em 22 de novembro pelo Rei da Bélgica com o oficialato da Ordem de Leopoldo. O prêmio se deve à doação dos recursos obtidos com a venda do plaquete A obra do germanismo à Cruz Vermelha Belga.
- 1919 - Um Decreto Municipal, nº 1360, de 19 de julho, extingue o Pedagogium.
Governo cassa as autorizações de funcionamento das escolas modernas.
- 1920 - Fundação da Liga Brasileira de Higiene Mental, no Rio de Janeiro, da qual Bomfim fará parte.
- 1923 - Publica *Pensar e dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem* (Rio de Janeiro: Casa Electros).
- 1924 - Bomfim participa, com Maurício de Medeiros, de uma comissão para implantação dos testes de inteligência no ensino primário. O empreendimento resultou na publicação do livro *O método dos testes* (1926).
- 1925 - Participa da Seção de Deficiência Mental da Liga Brasileira de Higiene Mental.
Desfaz-se de todo seu patrimônio, para ajudar o filho, cuja firma falira.
Reforma do ensino (João Luiz Alves da Rocha Vaz).

1926 - Publica *O Método dos testes*, escrito com Narbal e Ofélia Fontes.

1927 - Anísio Teixeira viaja para os EUA, onde trava contato com as ideias do pedagogo John Dewey.

Lourenço Filho organiza, através da recém-fundada Cia. Melhoramentos de São Paulo, a Biblioteca de Educação, primeira coleção especializada no gênero do país, publicando autores nacionais e traduções de Claparède, Piéron, Durkheim, Binet-Simon e Leon Walter.

I Congresso Nacional de Educação.

1929 - Publica *O Brasil na América, caracterização da formação brasileira* (Rio de Janeiro: Francisco Alves).

Participa da Seção de Psicologia Aplicada e Psychanalyse da Liga Brasileira de Higiene Mental.

1930 - Publica *O Brasil na história, deturpação das tradições, degradação política* (Rio de Janeiro: Francisco Alves).

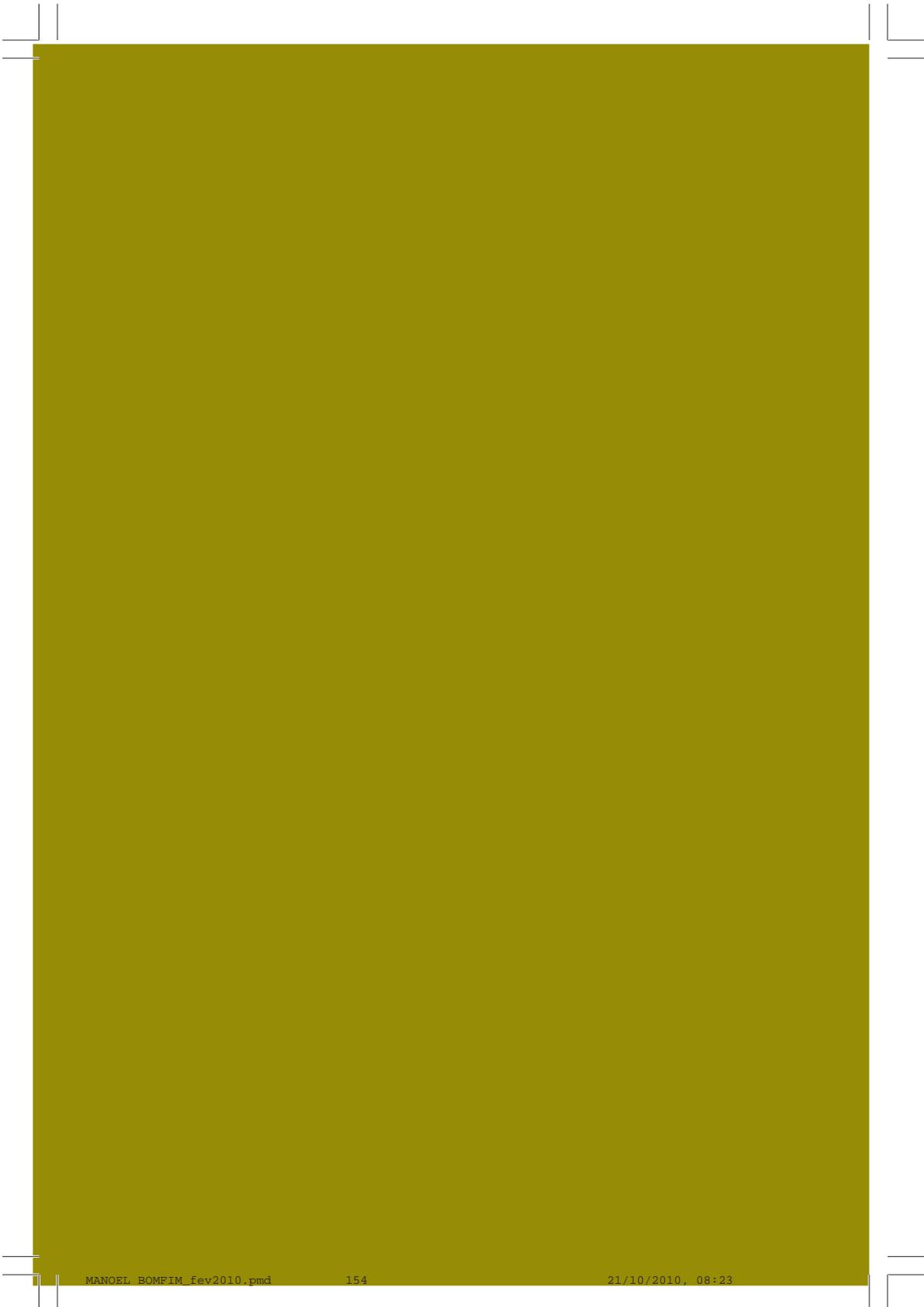
1931 - Publica *O Brasil nação, realidade da soberania brasileira* (Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2 vols.).

Reforma do ensino (Francisco Campos), que estabelece um currículo seriado de frequência obrigatória; atribui ao Ministério da Educação e Saúde Pública o dever de elaborar todas as normas administrativas e programáticas. O curso secundário torna-se obrigatório para o acesso ao ensino superior. Até então predominavam os cursos “preparatórios” e os exames parcelados, sendo permitido aos estudantes não cursar regularmente as várias séries. Anísio Teixeira assume a Diretoria de Educação Pública do Rio de Janeiro.

1932 - Morre Manoel Bomfim em 19 de abril.

Pouco antes de morrer, ditou ao teatrólogo Joracy Camargo parte de seu último livro. Em seguida, seu filho Aníbal organizou, com Camargo, a obra *Cultura e educação do povo brasileiro: pela difusão da instrução primária*, reunindo, além dos textos ditados, um conjunto de artigos dispersos em periódicos. O livro recebeu o prêmio Francisco Alves, da Academia Brasileira de Letras.

Lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa do ensino público gratuito, laico e obrigatório.



BIBLIOGRAFIA

Obras de Manoel Bomfim

- BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem*. Rio de Janeiro/Paris: Garnier, 1905. (Reeditado no Rio de Janeiro, pela Topbooks, em 1993.)
- _____. *O Brasil na América: caracterização da formação brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929.
- _____. *O Brasil na história: deturpação das tradições, degradação política*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.
- _____. *O Brasil nação: realidade da soberania brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931. 2 vols.
- _____. *O Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935. (Coletânea com trechos das obras de Manoel Bomfim)
- _____. Os Brasis. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 29 abr. 1928.
- _____. The Brazilian. *Brazilian Business*, Rio de Janeiro, jun. 1922.
- _____. *A cartilha*. Rio de Janeiro: Casa Electros, 1922.
- _____. Cemitério para cães. *A Ilustração Brasileira*, Rio de Janeiro, n. 16, 15 jan. 1910.
- _____. O ciúme: definição. *Os Annaes*, Rio de Janeiro, ano II, n. 49, 21/9/1905, pp. 386-590.
- _____. O ciúme: aspectos gerais do ciúme. *Os Annaes*, Rio de Janeiro, ano II, n. 50, 28/9/1905.
- _____. *Crianças e homens*. Rio de Janeiro: Casa Electros, 1922.
- _____. *Compêndio de zoologia geral*. Rio de Janeiro/Paris: Garnier, 1902.
- _____. *Clínica psiquiátrica: das alucinações auditivas dos perseguidos – monografia contendo algumas observações de sua clínica psiquiátrica*. São Paulo: Typ. Espindola, 1904.

_____. *Colação de grau*. Discurso proferido em 27/9/1906. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 30 set. 1906.

_____. Crise?... *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, ano 89, 27 jun. 1915. pp. 6-7.

_____. Crítica da escola ativa. *A Academia*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 6, 1929.

_____. *Cultura e educação do povo brasileiro*: pela difusão da instrução primária. Rio de Janeiro: Pongetti, 1932.

_____. Cultura progressiva da ignorância. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 28/6/1919.

_____. Darwin e os conquistadores. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 13 nov. 1914.

_____. *Das nephrites*. Rio de Janeiro: Tipografia da Gazeta de Notícias/Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, 1890. (Tese de doutorado)

_____. O dever de educar. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 27/9/1921.

_____. Dos sistemas de ensino. *A República*, Rio de Janeiro, 7/1/1897. (Reeditado em *Cultura e educação do povo brasileiro*, 1932).

_____. *Elementos de zoologia e botânica gerais*. (Adaptação das obras *Anatomia e psicologia animais* e *Anatomia e psicologia vegetais*, de Lamounetti) Rio de Janeiro/Paris: Garnier, 1904.

_____. *O fato psíquico, objeto da psicologia*: introdução a um curso de psicologia. Rio de Janeiro: Laemmert & C., 1904.

_____. História das terras brasileiras. *Os Annaes*, Rio de Janeiro, ano II, n. 31, 18/5/1905. pp. 292-295.

_____. Instrução popular, *A República*. Rio de Janeiro, 2/9/1897. Reproduzido no livro *Cultura e educação do povo brasileiro* (1932).

_____. *Lições de pedagogia*: teoria e prática da educação. Rio de Janeiro: Livro Escolar, 1915.

_____. *Lições e leituras*: livro do mestre. Rio de Janeiro: Casa Electros, 1922.

_____. Nacionalização da escola. Educação e Ensino. *Instrução Municipal do Distrito Federal*, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, 1897p. 23.

_____. *Noções de psychologia*: obra didática. Rio de Janeiro: Sociedade de Publicações e Livros Escolares, 1916.

_____. *Pensar e dizer*: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem. Rio de Janeiro: Casa Electros, 1923. (Reeditado em 2006 pela Casa do Psicólogo)

_____. *A plástica da poesia brasileira*. Rio de Janeiro: Casa Electros, [no prelo em 1923, obra inacabada]

_____. *O progresso pela instrução*. (Discurso proferido na solenidade da entrega de diplomas às normalistas que terminaram seu curso no ano escolar de 1903. por Medeiros e Albuquerque, d. América Xavier de Lima, dr. Manoel Bomfim, dr. Servulo Lima) Rio de Janeiro: Typ. do Instituto Profissional, 1904.

_____. Olavo Bilac: estudo sobre a vida intelectual desse poeta. *Kosmos*, Rio de Janeiro, abr. 1904.

_____. A obra do germanismo. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 17 ago. 1914.

_____. *Obra do germanismo*. Rio de Janeiro: Typ. Bernard Frères, 1915. (reúne os artigos A obra do germanismo e Darwin e os conquistadores, publicados no *Jornal do Commercio*)

_____. Pobre instrução pública. [Jornal não identificado], 1915.

_____. O Pedagogium. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 10/2/1919.

_____. *Primeiras saudades*: leitura para o primeiro ano do curso médio das escolas primárias. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1920.

_____. *O respeito à criança*. (Discurso pronunciado na solenidade de entrega de diplomas às normalistas de 1905) Rio de Janeiro: Typ. do Instituto Profissional, 1906. (Reeditado em 1933 pela Tipografia São Benedito)

_____. A sociedade do futuro. *A Universal*, Rio de Janeiro, ano I, n. 26, 30/12/1901. pp. 188-189.

_____. Uma carta. *Os Annaes*, Rio de Janeiro, ano III, n. 74, 1906. pp. 169-170.

_____. Valor positivo da educação II. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 4 jul. 1919.

_____; BILAC, Olavo. *Através do Brasil*: prática da língua portuguesa. Livro de leitura para o curso médio das escolas primárias. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1910.

_____; _____. *Livro de leitura para o curso complementar das escolas primárias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1901.

_____; _____. *Livro de composição para o curso complementar das escolas primárias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1899.

_____; FONTES, Ofélia; FONTES, Narbal. *O Método dos testes, com aplicações à linguagem no ensino primário*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926.

_____; MARQUES, Narciso. Parecer sobre as águas do Rio Poxim. *O Republicano*, 11 abr.1890.

Obras sobre Manoel Bomfim

AGUIAR, Ronaldo Conde. *O rebelde esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

_____. Um livro admirável. In: BOMFIM, M. *O Brasil nação*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996. pp. 22-34.

ALBIZÚREZ, Mônica. *Del siglo XIX al siglo XX: rastros de un ensayo latinoamericanista alterno*. Nova Orleans: Tulane University, 2006. (Tese de doutorado)

ALVES FILHO, Aluísio. *Pensamento político no Brasil: Manoel Bomfim – um ensaísta esquecido*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

BECELLI, Ricardo Sequeira. *Nacionalismos antirracistas: Manoel Bomfim e Manuel Gonzalez Prada*. São Paulo: USP, 2002. (Tese de mestrado)

BERTONHA, Ivonne. *Manoel Bomfim: um ilustre desconhecido*. São Paulo: PUC, 1987. (Tese de mestrado)

BOMFIM, Luís Paulino. Pequena biografia de Manoel Bomfim. In: *A América Lata: males de origem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993. pp. 355-8.

BORGES, Rosângela Francisconi. *A pedagogia de Manoel Bomfim: uma proposta higienista na educação*. Maringá: UEM/PR, 2006. (Tese de mestrado)

BOSI, Alfredo. O Realismo. A consciência histórica e crítica. In: _____. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1976 [1966].

BOTELHO, André Pereira. *O batismo da instrução: atraso, educação e modernidade em Manoel Bomfim*. Campinas: Unicamp, 1997. (Tese de mestrado)

BRAVO, Fernandes. Americanismo, biologia e identidade: el cuerpo continental em Carlos Octavio Bunge e Manoel Bomfim. *Hispanamérica*, Maryland, n. 92, 2002. pp. 61-74.

CAMPOS, Humberto. *Diário secreto*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1954. 2 vols.

CÂNDIDO, Antônio. *A Sociologia no Brasil*. In: *Enciclopédia Delta Larousse*, v. 4. Rio de Janeiro: Delta, 1960.

_____. Literatura e subdesenvolvimento. *Argumento*, São Paulo, ano I, n. 1, out. 1973.

_____. Radicalismos. *Estudos Avançados*, 4, n. 8, jan.-abr., 1988. pp. 4-18

CHACON, Vamirech. A encruzilhada do nacionalismo. In: _____. *História das ideias socialistas no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s/d, 1965. pp. 351-381.

_____. *História das ideias sociológicas no Brasil*. São Paulo: USP/Grijalbo, 1977.

COSTA, João Cruz. *Contribuição à história das ideias no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CURVELLO, Mendonça. O movimento socialista no Brasil. *Almanaque Brasileiro Garnier*. Rio de Janeiro: Garnier, ano III, 1905. pp. 272-77.

DINIZ, Almáquio. *Preparação socialista do Brasil*. Rio de Janeiro: Calvino Filho, 1934.

FRACO, Maria Ciavatta; GONTIJO, Rebeca. Manoel José do Bomfim (verbete). In: *Dicionário de Educadores Brasileiros: da colônia aos dias atuais*. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/MEC-Inep/Comped, 2002. pp. 755-763.

GONTIJO, Rebeca. *Manoel Bomfim (1868-1932) e O Brasil na história*. Niterói: UFF/Dep. de História, 2001. (Tese de mestrado)

_____. Manoel Bomfim, “pensador da história” da Primeira República. *Revista Brasileira de História – dossiê Ofício do Historiador*. São Paulo: ANPUH, vol. 23, n. 45, 2003.

IGLÉSIAS, Francisco. Segundo momento: 1838-1931. In: *Historiadores do Brasil: capítulos de historiografia brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. pp. 55-179.

KROPF, Simone Petraglia. Manoel Bomfim e Euclides da Cunha: vozes dissonantes aos horizontes do progresso. *História, Ciências, Saúde, Manguinhos/RJ*, Fundação Casa de Oswaldo Cruz, 3, n. 1, mar.-jun., 1996. pp. 80-98.

LEITE, Dante Moreira. Prenúncios de libertação. In: _____. *O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*. São Paulo: Ática, 1992 [1954]. pp. 250-259.

LEONÍDIO, Adalmir. *Romantismo, conservadorismo e utopia no Brasil dos anos 20: Manoel Bomfim e Jackson de Figueiredo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. (Tese de mestrado)

_____. O sertão e outros lugares: a ideia de nação em Paulo Prado e Manoel Bomfim. In: ALMEIDA, Angela Mendes; ZILLY, Berthold; LIMA, Eli de Fátima Napoleão (orgs.). *De sertão, deserto e espaços incivilizados*. Rio de Janeiro: Mauad, 2001. pp. 1-301.

LOBATO, Monteiro. Carta a Godofredo Rangel, 1º/11/1908. In: *A barca de Gleyre*. São Paulo: Brasiliense, 1948. 1ª série, tomo I, v. 11.

LUNA, Cláudia. Manoel Bomfim: ideia de Brasil, projeto de América. In: RIPOLL, Luis M. Fernández; GRAU, María Payeras (coord.). *Fin(es) de siglo y Modernismo: Congreso Internacional Buenos Aires*, ago. 1996. Ilhas Baleares: Universitat de les Illes Balears, 2001. v. 1, pp. 525-530.

MARTINS, Wilson. *História da inteligência brasileira*, v. 5 (1897-1914). São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

_____. O Brasil na América. In: *Pontos de vista: crítica literária*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

_____. Profeta da quinta revolução. In: BOMFIM, M. *O Brasil nação*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996. pp. 13-21.

MELLO, Maria Tereza Chaves. *Futuro do passado: uma apologia da América Latina*. Rio de Janeiro: PUC/Dep. de História, 1997. (Tese de mestrado)

MENEZES, Djacir. Teses brasilianistas e antíteses brasileiras. *Revista de Ciência Política*, Rio de Janeiro, FGV, 21, n. 2, abr.-jun. 1978. pp. 12-21.

_____. Razões para reeditar Manoel Bomfim. *Revista de Ciência Política*, Rio de Janeiro, FGV, 22, n. 4, out.-dez. 1979. pp. 143-144.

MOURA, Enrique Rodrigues. Território, moral y nación en los pupitres de la escuela. Olavo Bilac y Manoel Bomfim. *Arbor*, vol. CLXXXIII, n. 724, 2007, pp. 227-241.

NUNES, Maria Thétis. Manoel Bomfim: 1868-1932. *Revista do IHGB*, ano 155, n. 384, jul.-set. 1994.

_____. Manoel Bomfim: pioneiro de uma ideologia nacional. In: BOMFIM, M. *O Brasil na América*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997. pp. 13-25.

OLIVEIRA, Franklin. Manoel Bomfim: o nascimento de uma nação. In: BOMFIM, M. *A América Lata: males de origem*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993. pp. 21-28.

ORTIZ, Renato. Memória coletiva e sincretismo científico: as teorias raciais do século XIX [1982]. In: _____. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994. pp. 13-35. (Originalmente publicado em *Cadernos Ceru*, n. 17, set.1982.)

PENNA, Antônio Gomes. Acerca dos psicólogos-educadores na cidade do Rio de Janeiro. Manoel Bomfim, Maurício Campos de Medeiros, Plínio Olinto e Lourenço Filho. *Fórum Educacional*, Rio de Janeiro: FGV, 13, n. 3, jun.-ago. 1989. pp. 7-34.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; FREIRE, Sandra Ferraz Castillo Dourado. Identidade nacional e educação: um olhar sobre as ideias de Olavo Bilac, Manoel Bomfim e dos jovens turcos. *Cadernos Aslegis*, Brasília, v. 2, n. 28, abr. 2006. pp. 111-125.

RIBEIRO, Darcy. Manoel Bomfim, antropólogo. *Revista do Brasil*, Rio de Janeiro: Secretaria de Ciência e Cultura do Município do Rio de Janeiro, ano I, n. 2, 1984. pp. 48-54.

ROMERO, Sílvio. Uma suposta teoria nova da história latino-americana. Os *Annaes*, ano II, pp. 54-79, 1905/1906.

_____. *A América Latina: análise do livro de igual título do dr. Manoel Bomfim*. Porto: Chardron, 1906.

_____. A propósito da América Latina. In: *Provocações e debates*. Porto: Chardron, 1910.

SANTOS, Wilmhara Benevides Silva Alves. *Povo e raça na formação da nação: um debate entre Manoel Bomfim e Silvio Romero*. Marília: Unesp, 2006. (Tese de mestrado)

SILVA, José Maria de Oliveira. *Da educação à revolução: radicalismo republicano em Manoel Bomfim*. São Paulo: USP/Departamento de História, 1990. (Tese de mestrado)

_____. Manoel Bomfim: A América Latina. In: COSTA SOBRINHO, Pedro Vicente; PATRIOTA NETO, Nelson Ferreira (org.). *Vozes do Nordeste*. Natal: Ed. UFRN, 2001. pp. 37-56.

_____. Racionalidade e subjetividade da ação educativa na perspectiva de Manoel Bomfim. *Educação e Subjetividade*, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005. pp. 161-184.

_____. Manoel Bomfim e o Darwinismo Social no Brasil. *Cadernos UFS*, Aracaju, v. 3, , 2001. pp. 83-94.

_____. O pensamento historiográfico de Manoel Bomfim. Tomo, Aracaju, v. 1, 1998. pp. 61-70.

_____. Manoel Bomfim e a Ideologia do Imperialismo na América Latina. *Revista de História (USP)*, São Paulo, v. 138, 1998.

_____. A questão racial na obra de Manoel Bomfim. *Caderno CECH*, Aracaju, v. 1, 1992. pp. 29-35.

_____. Salvar a América – Educação e História. Nuances do Radicalismo Republicano em Manoel Bomfim. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, 1990. pp. 115-134.

_____. Manoel Bomfim e a sociedade do futuro. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, 1987. pp. 93-112.

SILVEIRA, Juraci. *Manoel Bomfim: dados biográficos e bibliográficos*. Rio de Janeiro, 1937. (mimeo)

SKIDMORE, Thomas. *Preto no branco*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. (1. ed. 1974.)

SOUZA, João Mendonça. *Silvio Romero: o crítico e o polemista*. Rio de Janeiro: EMEBE, 1976.

SÜSSEKIND, Flora e VENTURA, Roberto. *História e dependência: cultura e sociedade em Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Moderna, 1981. pp. 9-59.

UEMORI, Celso Noboru. *Explorando um campo minado: a sinuosa trajetória intelectual de Manoel Bomfim em busca da identidade nacional*. São Paulo: PUC, 2006. (Tese de doutorado)

VENTURA, Roberto. Manoel Bomfim: the State and elites seen as parasites of the People-Nation. *Portuguese Literary & Cultural Studies*, Dartmouth, v. 4/5, 2000. pp. 313-323.

VERÍSSIMO, José. Livros e autores de 1903 a 1905. In: *Estudos de literatura brasileira*, 6ª série. Belo Horizonte: Itatiaia/São Paulo: USP, 1977.

WEBER, Jean Carlo de Carvalho Costa Silke. Nação, raça e miscigenação no Brasil moderno: uma análise hermenêutica dos ensaístas da formação da nacionalidade brasileira, 1888-1928. Recife: UFPE, Sociologia, 2003.

Outras referências bibliográficas

ABRANCHES, Dunshee de. *Governos e Congressos da República*, 1889-1917. Rio de Janeiro: M. Abranches, 1918, vol. II.

ABREU, Regina. *O enigma de Os Sertões*. Rio de Janeiro: Funarte/Rocco, 1998.

AGUIAR, Ronaldo Conde. *O rebelde esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida M. *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Unimarco Editora – Educ, 1999.

_____. *A contemporaneidade da obra de Manoel Bomfim (1868-1932)*. In: BOMFIM, Manoel. *Pensar e dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem*. São Paulo: Conselho Federal de Psicologia/Casa do Psicólogo, 2006, pp. 18-25. Col. Clássicos da Psicologia Brasileira.

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para sua história e suas fontes*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1968.

AUGUSTO, Sérgio. Prefácio. In: *O Tico-Tico: Centenário da Primeira Revista de Quadrinhos do Brasil*. Organização: Waldomiro Vergueiro e Roberto Elísio dos Santos. São Paulo: Opera Graphica Editora, 2005.

BARBOSA, Marialva. Boemia literária. In: _____. *Os donos do Rio. Imprensa, poder e público*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2000, pp. 95-107.

BARBOSA, Rui. Do museu pedagógico. In: _____. *Obras completas de Rui Barbosa – Reforma do ensino primário e várias instruções complementares da instrução pública*. Edição comemorativa do 1º centenário dos pareceres apresentados na Câmara do Império em 1882. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947, vol. X, tomo III, 1883, pp. 190-216.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e KLINKE, Karina. *Livros escolares de leitura: uma morfologia (1886-1956)*. Revista Brasileira de Educação, n. 20, maio/junho/julho/agosto 2002, pp. 27-47.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Identidades e ensino da história no Brasil*.

- In: CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda (org.). Ensino de história e memória coletiva. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BITTENCOURT, Liberato. *Homens do Brasil, v. I. Sergipe*. 2ª. edição correta e aumentada. Rio de Janeiro, Typ. Mascotte, 1917.
- BLAKE, Augusto Vitorino Alves Sacramento. Dicionário Bibliográfico Brasileiro. Rio de Janeiro: Typ. Nacional [e] Imprensa Nacional, 1883-1902, 7 vols.
- BORGES, Roselania Francisconi. *A pedagogia de Manoel Bomfim: uma proposta higienista na educação*. Maringá, PR: UEM, dissertação de mestrado, 2006.
- BOSI, Alfredo. *As letras na Primeira República*. In: FAUSTO, Boris (Org.). *História geral da civilização brasileira*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, tomo III, v. 9, 1997, pp. 293-319.
- _____. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo, Cultrix, 1997.
- _____. *O pré-modernismo*. São Paulo, Cultrix, 1966.
- BOTELHO, André. *Aprendizado do Brasil: a nação em busca de seus portadores sociais*. Campinas: Unicamp, 2002.
- BRAGANÇA, Aníbal. *A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil*. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Fapesp, 1999, pp. 451-476.
- BRESCIANI, Maria Stella Martins. *O charme da ciência e a sedução da objetividade: Oliveira Vianna entre intérpretes do Brasil*. São Paulo: Unesp, 2005.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.
- CAMPOS, Humberto de. *Diário secreto*, vol. II. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1954.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Apresentação. In: BOMFIM, Manoel. *Pensar e Dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem*. 1ª ed. 1923. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- _____. *História da psicologia e história da educação – conexões*. In: VEIGA, Cynthia Greive e FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 129-158.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira, momentos decisivos*. São Paulo, Martins Fontes, 1971.
- _____. *Literatura e cultura de 1900 a 1945*. In: _____. *Literatura e sociedade*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1965.
- _____. *Literatura e subdesenvolvimento*. *Argumento*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 1973, pp. 20-21.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de Carvalho. *A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura*. In: VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORE, Maria

Lúcia Spedo (org.). Tópicos em história da educação. São Paulo: Edusp, 2001, pp. 137-167.

_____. A caixa de utensílios e o tratado: modelos pedagógicos, manuais de pedagogia e práticas de leitura de professores, disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo03>.

_____. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez / USF, 1997, pp. 291-309.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense, 1982, pp. 65-119.

CHALHOUB, Sidney. Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannomica, n. 2, 1990, pp. 177-229.

CORDEIRO, Andréa Bezerra. Dando vida a uma raiz: o ideário pedagógico da Primeira República na poesia infantil de Olavo Bilac. Curitiba: UFPR, dissertação de mestrado, 2004.

CORRÊA, Marisa. As ilusões da liberdade. A escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2001.

CORTÉS, C. Homens e Instituições do Rio. Rio de Janeiro: s. e., 1957.

DUTRA, Eliana Regina de Freitas. O Almanaque Garnier, 1903-1914: ensinando a ler o Brasil, ensinando o Brasil a ler. In: ABREU, Márcia (org.). Leitura, história e história da leitura. São Paulo: Fapesp, 1999, pp. 477-504.

FREITAS, Marcos Cezar de. Da ideia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: _____ e KUHLMANN JÚNIOR, Moyses (org.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, Angela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: _____; PANDOLFI, Dulce; ALBERTI, Verena (coord.). A República no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; CPDOC-FGV, 2002.

_____. Essa gente do Rio... Modernismo e nacionalismo. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

_____. O ministro e sua correspondência: projeto político e sociabilidade intelectual. In: GOMES, Angela de Castro (org.). Capanema: o ministro e seu ministério. Rio de Janeiro: FGV, 2000, pp. 13-47.

GONDRA, J. G. Artes de Civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.

_____. e UEKANE, M. N. Em nome de uma formação científica: um estudo sobre a Escola Normal da Corte. Educação, Santa Maria, v. 30, n. 2, 2005, pp. 55-70.

- GONTIJO, Rebeca. Esboço final. In: _____. *O velho vaqueano: Capistrano de Abreu, da historiografia ao historiador*. Niterói: UFF, tese de doutorado, 2006.
- _____. *História, cultura, política e sociabilidade intelectual*. In: SOHIET, Rachel; GOUVÊA, Maria de Fátima; BICALHO, Maria Fernanda Baptista. *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005, pp. 259-284.
- Grande Enciclopédia Delta Larousse*. Rio de Janeiro: Delta, 1978.
- GRIMAL, Pierre (dir.). *Dicionário Internacional de Biografias*. São Paulo: Martins Fontes, 1969.
- GUARANÁ, Armindo. *Dicionário Biobibliográfico Sergipano*. Rio de Janeiro [Empresa Graphica Editora Paulo, Pongetti & C.], 1925.
- GUIMARÃES, Argeu. *Dicionário Biobibliográfico Brasileiro de Diplomacia, Política Externa e Direito Internacional*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1938.
- HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: T. A. Queiroz; EDUSP, 1985.
- HANSEN, Patrícia Santos. *Brasil, um país novo: literatura cívico-patriótica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República*. São Paulo: USP, tese de doutorado, 2007.
- HOCHMAN, Gilberto e LIMA, Nísia Trindade. *Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo movimento sanitarista da Primeira República*. In: MAIO, Marcos Chor e SANTOS, R. V. (org.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz / FCRB, 1996, pp. 23-40.
- KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: _____. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006, pp. 305-327.
- LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola. Bilac e a literatura escolar na Primeira República*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- _____ e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1985.
- LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1974.
- LIMA, Luiz Costa. *Da existência precária: o sistema intelectual brasileiro*. In: _____. *Dispersa demanda* (ensaios sobre literatura e teoria). Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1981, pp. 3-29. Originalmente publicado in *Cadernos de Opinião*, Rio de Janeiro, n. 2-5, 1978.
- LUCA, Tânia Regina de. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (n)ação*. São Paulo: Unesp, 1999.

LUCKÁCS, Georg. Posfácio. In: GOETHE, J. W. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Ed. 34, 2006.

MACHADO NETO, A. L. A boêmia literária. In: _____. *Estrutura social da república das letras. Sociologia da vida intelectual brasileira, 1870-1930*. São Paulo: Edusp/Grijalbo, 1973, pp. 91-98.

MELLO, M. T. C. de. *Futuro do passado: uma apologia da América Latina*. Rio de Janeiro: PUC/Departamento de História, dissertação de mestrado, 1997.

MELO, Luís Correia de. *Subsídios para um dicionário dos intelectuais rio-grandenses*. Rio de Janeiro: Typ. Nacional [e] Imprensa Nacional, 1883-1902, 7 vols.

MENDONÇA, Carlos Sussekind de. *Recordações de Medeiros e Albuquerque*. *Revista do Livro*. Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro/Ministério da Educação e Cultura, ano IV, v. 14, n. 59, pp. 65-77.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 2ª edição.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

PENNA, Antônio Gomes. Acerca dos psicólogos-educadores na cidade do Rio de Janeiro: Manoel Bomfim, Maurício Campos de Medeiros, Plínio Olinto e Lourenço Filho. *Fórum Educacional*. Rio de Janeiro: FGV, v. 13, n. 3, jun./ago., 1989.

_____. *Apontamentos sobre as fontes e sobre algumas das figuras mais expressivas da Psicologia na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

PFROMM NETO, S. et al. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor, 1974.

PINTASSILGO, Joaquim. *Os manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX: entre a tradição e a inovação*. In: _____. FREITAS, Marcos Cezar de; MOGARRO, Maria João; CARVALHO, Marta Maria Chagas de (org.). *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Edições Colibri, 2006, pp. 175-200.

Revista Pedagógica, tomo 9, n. 48, 15/6/1896.

ROMERO, Silvio. *A América Latina: análise do livro de igual título do dr. Manoel Bomfim*. Porto: Chardron, 1906.

ROSA, Zita de Paula. *O Tico-Tico: meio século de ação recreativa e pedagógica*. São Paulo: Ed. Universitária São Francisco, 2002.

SANTOS, Claudfranklin Monteiro e OLIVA, Terezinha Alves. As multifaces de "Através do Brasil". *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004, pp. 101-121.

SCHUELER, A. F. M. *Professores primários como intelectuais da cidade: um estudo sobre produção escrita e sociabilidade intelectual (Corte imperial, 1860-1889)*. *Revista*

de Educação Pública, v. 32, pp. 50-65, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SIRINELLI, Jean-François. *Os intelectuais*. In: REMOND, René (Org.). Por uma história política. Rio de Janeiro, FGV/UFRJ, 1996, pp. 231-269.

SOUSA, J. Galante de. *O teatro no Brasil, tomo II. Subsídios para uma biobibliografia do teatro no Brasil*. Rio de Janeiro: INL, 1960.

STUDART, Guilherme. *Dicionário Biobibliográfico Cearense*. Fortaleza: Typo-Litografia a vapor e Typ. Minerva, de Anis Bezerra, 1910-1915, 3 vols.

SUSSEKIND, Flora e VENTURA, Roberto. *História e dependência: cultura e sociedade em Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Moderna, 1981.

TREBITSCH, M. Avant-propos: la chapelle, le clan et le microcosme. Les Cahiers de l'Institut d'Histoire du Temps Present – Sociabilites intellectuelles, [Paris], Centre National de la Recherche Scientifique, n. 20, mars 1992, pp. 11-21.

TREVISAN, Thabatha Aline. *A pedagogia por meio de Pedagogia: teoria e prática* (1954), de Antonio d'Avila. Marília, SP: Universidade Estadual Paulista, dissertação de mestrado, 2007.

VARGAS, Eduardo Viana. *Antes Tarde do que nunca: Gabriel Tarde e a emergência das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.

VELHO SOBRINHO, J. F. *Dicionário biobibliográfico brasileiro*. Rio de Janeiro: [Irmãos Pongetti], vol. I, 1937; Ministério da Educação e Saúde, vol. II, 1940.

VELLOSO, Mônica Pimenta. *Cafés, revistas e salões: microcosmo intelectual e sociabilidade*. In: _____. *Modernismo no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FGV, 1996, pp. 35-85.

VERÍSSIMO, José, *A instrução pública: 1500-1900*. Livro do Centenário. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1900.

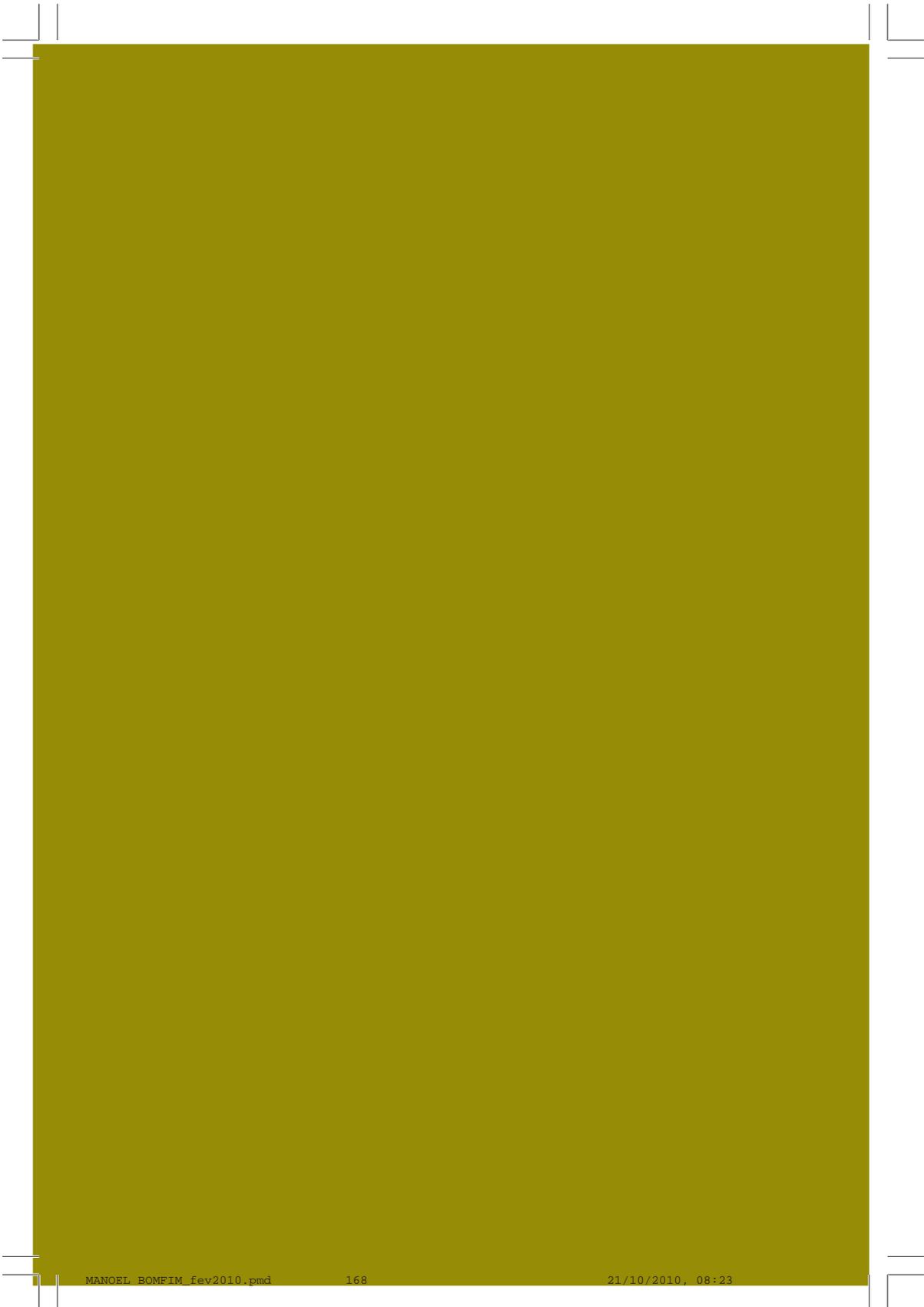
_____. *A educação nacional*. 1ª ed. 1890. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. 3ª ed.

_____. *A instrução no Brasil atualmente*. [Introdução de 1906]. In: _____. *A educação nacional*. 1ª ed. 1900. Porto Alegre: Mercado das Letras, 1985, pp. 13-39. 3ª ed.

_____. *Livros e autores de 1903 a 1905*. In: Estudos de literatura brasileira, 6ª. série. Belo Horizonte, MG: Itatiaia; São Paulo: USP, 1977 [1905], pp. 126-7.

_____. *O pedagogium*. Revista Pedagógica, tomo 5, n. 10, 15/8/1892, pp. 324-347.

ZILBERMAN, R. e LAJOLO, M. *Um Brasil para crianças. Para conhecer a literatura infantil brasileira, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986.







Este volume faz parte da Coleção Educadores,
do Ministério da Educação do Brasil,
e foi composto nas fontes Garamond e BellGothic, pela Entrelinhas,
para a Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco
e impresso no Brasil em 2010.

